DIEGO ANDRES SALCEDO
[organizador]
MEDIAÇÃO
CULTURAL
Pedro & João editores

MEDIAÇÃO CULTURAL

DIEGO ANDRES SALCEDO
[organizador]

MEDIAÇÃO CULTURAL

Salcedo, Diego Andres
Mediação cultural. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. 252 p.
ISBN 978-85-7993-313-4
1. Mediação. 2. Cultura. 3. Leitura. 4. Ação Cultural. 5. Interdisciplinaridade. 6. Ciência da Informação. 7. Autor. I. Título.
CDD – 306

Capa: Hélio Márcio Pajeú.
Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito.

Rua Tadão Kamikado, 296
Parque Belvedere
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 - São Carlos – SP
2016

SUMÁRIO

MEDIAÇÃO CULTURAL:
além dos procedimentos

Edmir Perrotti[1]

A mediação cultural vem sendo objeto das mais variadas iniciativas, tanto no campo acadêmico, como no social amplo. Cursos, colóquios científicos, grupos e linhas de pesquisa, publicações vêm se estruturando em torno da questão, assim como serviços e práticas diversas envolvendo aspectos e manifestações muitas vezes bastante heterogêneas.

Tal diversidade, longe de constituir um problema em si, apresenta, contudo, dificuldades, nem sempre fáceis de serem compreendidas. Por tal razão, refletir sobre a noção torna-se um exercício necessário, já que ela se apresenta como categoria não só cada vez mais presente no país e no mundo, como promissora à análise de questões culturais próprias da contemporaneidade, embora não exclusivamente dela.

Os trabalhos aqui reunidos, pelo professor Diego A. Salcedo, nascem de uma experiência pioneira, realizada em 2012: um curso de especialização (pós-graduação *lato sensu*) em "Mediação cultural", oferecido pelo Departamento de Ciência da Informação (DCI) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e que tive a satisfação de acompanhar,

---

[1] Doutor em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente é professor aposentado da USP. Tem experiência na área de Ciência da Informação atuando, principalmente, nos seguintes temas: leitura, educação, infoeducação, biblioteca, educação e cultura e apropriação de informação.

desde sua proposta inicial até sua realização, na qualidade de docente convidado. O curso teve como Coordenador o Prof. Lourival Pereira Pinto e como Vice-Coordenadora a Profa. Celly de Brito Lima, além de contar com os serviços administrativos de Tereza de Fátima C. de Brito, todos vinculados ao DCI da UFPE. Tal como vem ocorrendo em outros países, onde formações sobre a questão são oferecidas, a de Recife também reuniu interessados procedentes de múltiplas áreas acadêmicas e profissionais: biblioteconomia, artes, comunicações, letras, museologia, dentre outras.

A reunião de interessados de proveniências tão distintas ofereceu um momento excepcionalmente rico para se refletir sobre inúmeros aspectos encerrados na noção de mediação cultural. A diversidade punha a formulação permanentemente à prova, já que nem sempre é fácil abstrair questões particulares e identificar elementos comuns entre, por exemplo, práticas culturais como uma festa de carnaval e um ato de leitura em uma biblioteca universitária. O teatro de mamulengo poderia ser aproximado dos museus virtuais? E de práticas de "cinema na escola"? É possível partir de uma noção englobante de mediação cultural, sem que esta perca seu potencial heurístico, ou, então, reduza práticas tão distintas, quanto especiais? Qual, portanto, a extensão e o limite do termo?

Nesse sentido, deve-se notar que a criação e desenvolvimento do curso, na UFPE, foi iniciativa corajosa e desafiadora, em diferentes sentidos, mas especialmente do ponto de vista epistemológico. Afinal, definir mediação cultural é uma tarefa que se encontra ainda em processo e não podemos afirmar que, apesar de avanços significativos, já se trata de uma noção dotada de estabilidade, referindo-se a realidades e/ou fenômenos tomados num mesmo e preciso sentido. Todavia, em que pese tal dificuldade - e daí um dos grandes méritos do curso - os trabalhos aqui reunidos

apontam para problemáticas que, atentamente consideradas, remetem e interrogam um mesmo e especial objeto: o fazer de sujeitos e/ou instituições que se interpõem entre a criação e a recepção cultural.

Desse modo, fornecer elementos para que se possa avançar na compreensão e na definição da mediação cultural é um mérito especial do curso da UFPE e dos trabalhos dele resultantes e aqui apresentados. Afinal, nossas relações com o conhecimento e a cultura passam por um momento excepcionalmente crítico e demandam novos e urgentes olhares sobre fenômenos como os culturais que afetam e produzem mudanças estruturais na vida social, da mesma forma que são por elas afetadas.

Ainda que os trabalhos aqui apresentados tenham como foco a *praxis* cultural e relatem experiências concretas, as análises e as referências oferecidas de forma sistematizada no final de cada artigo constituem material enriquecedor para quem vem refletindo e participando do esforço de definição da mediação cultural. Assim, mesmo que não seja esse o propósito inicial, mesmo se os autores amparam-se, mais que discutam a bibliografia especializada a que se referem, ainda assim temos diante de nós um diálogo vivo com diferentes estudos que vêm sendo desenvolvidos no sentido de definição da mediação cultural como categoria teórico-metodológica. Desse modo, temos diante de nós um *corpus* multifacetado e rico de intervenções na cultura que procura dialogar com o que há de mais recente na área, sem deixar de considerar evidentemente contribuições datadas de épocas mais distantes, mas que continuam enriquecendo reflexões e práticas atuais, como é o caso, por exemplo, de Paulo Freire.

Tal consideração não é sem razão ou meramente fortuita. Circunscritos à região em que foram produzidos e remetendo a ela, fica claro que, mesmo se alteradas e ganhando novos contornos, as relações entre cultura e poder, cultura e

instituições culturais, cultura e práticas culturais continuam, aí - como de resto no país e no mundo -, problemáticas, exigindo das instâncias de mediação e dos mediadores posicionamentos claros face a questões, por exemplo, como mercado, estado, tecnologia, cultura digital e tantas outras. Nesse sentido, os trabalhos expostos permitem ao leitor vislumbrar tanto um movimento de resgate, como de imersão em reflexões atuais, que vêm ganhando volume e contribuindo para a necessária definição da mediação cultural, pois como lembra Jeanneret, um dos estudiosos da questão, a contemporaneidade vem desenvolvendo um discurso que remeteria para a utopia de um mundo sem mediações, ou seja, de relações diretas entre sujeitos e destes com o mundo físico e social, via tecnologias de informação. Nada mais falacioso que tal argumento num mundo de *midiatização* crescente, conclui o pesquisador francês.

Importante identificar, portanto, motivações históricas gerais e científicas especiais que permitem a emergência e o desenvolvimento de uma noção como a de mediação cultural que, apesar de compartilhar o mesmo campo semântico de outras como *difusão*, *ação*, *animação*, *promoção* cultural, delas se distingue, ao remeter para um *locus*, constituindo-se como categoria topológica, interposta entre as esferas da produção e da recepção dos signos.

Partindo-se de tal percepção, pode-se notar que está em causa a criação de um território que convive, articula-se, conecta-se, mas se distingue dos demais (os da produção e da recepção) que constituem o campo cultural amplo. Em sendo assim, ao afirmar e afirmar-se por sua territorialidade, a mediação implicitamente reivindica e marca um lugar especial, uma posição própria e singular, uma centralidade que em modelos históricos e epistemológicos tradicionais era negada aos "passadores", relegados sempre a uma posição secundária nos quadros das hierarquizações culturais. Em

outras palavras, tradicionalmente, os dispositivos de mediação cultural - e seus agentes - foram, com frequência, reduzidos a meros centros distribuidores de informação e cultura, canais de acesso ao conhecimento.

Sob a nova perspectiva, não só distribuem ou permitem acesso. Reivindicam e afirmam-se como núcleos produtores de sentidos, com seus processos específicos, linguagens, tecnologias, procedimentos. Um museu de arte, por exemplo, não se define mais apenas como um local de intermediação estética; suas exposições, a seleção de suas coleções, sua programação, seus processos gerais atuam na cultura construindo significados decorrentes do ato de mediação e não apenas dos produtos que veiculam. Da mesma forma, conforme mostrou Chartier, os impressores sempre foram decisivos na agregação de sentidos aos textos que deram forma. A tal ponto que a leitura de um manuscrito não pode nunca ser feita do mesmo modo que a de um texto impresso industrialmente. Quem conta um conto, aumenta um ponto, voluntária ou involuntariamente!

Em resumo, a mediação, ao afirmar um *locus,* desloca e amplia também o sentido do termo, definindo-o como ato especial, singular e autônomo de criação e de protagonização cultural. Nesse sentido, a mediação cultural não se define apenas como um conjunto de procedimentos destinados a aproximar o público dos produtos culturais. É, antes, atuação, tomada de posição em território marcado por posições distintas e nem sempre concordantes. Como sabemos, assim como outros territórios, os culturais são palco de disputas, de confrontos, "de lutas pela significação". É, pois, em ambiente histórico como o nosso, marcado por embates acirrados, não só por bens materiais, mas também simbólicos, que a mediação emerge como um território possível e necessário de *negociação,* conforme o caracterizou A. L. Oliveira, em tese de doutoramento, na ECA/USP. Em

certo sentido, temos aí um espaço político, um *ágora* contemporâneo, indispensável à constituição e sobrevivência da *polis* em todas as suas dimensões e a de seus cidadãos.

Do ponto de vista epistemológico, portanto, a noção de mediação cultural emerge num momento em que a de difusão cultural dá mostras claras de esgotamento. Ancorada na ideia de transmissão como um valor em si, a difusão cultural acabou fechando-se num difusionismo ou transmissivismo inoperante, ao deixar de considerar - ou considerando só residualmente - demandas específicas e complexas dos processos de recepção e apropriação dos signos. Segundo suas premissas, basta disponibilizar informações e cultura para que todos possam aceder e ter domínio dos mais diferentes repertórios culturais. Como afirma Max Butlen, ao estudar as políticas públicas de leitura, na França do final do século XX, tais "políticas de oferta" limitaram-se a oferecer escritos esquecendo-se, todavia, das demandas dos leitores e das condições concretas que atuam nos processos de apropriação simbólica. Em outras palavras, as lógicas da difusão não obedecem aos mesmos critérios das de apropriação, embora a estas possam estar articuladas. Daí a importância maior das múltiplas formas de mediação (o *sistema de mediações*) que atuam nesse espaço *entre*, dessa *zona de desenvolvimento proximal* (VIGOTSKI) existente entre produção e apropiação cultural.

O mundo contemporâneo com seus novos recursos tecnológicos, seu volume espantoso de produção e distribuição de informações, deixa evidente que o mercado cultural não só assimilou, a seu modo, reivindicações de acesso à informação e à cultura, como gerou dificuldades como o bombardeio informacional. Tal condição não permite responder às aspirações legítimas do que Darras chama de *democratização cultural*, em oposição a antigos e não alcançados objetivos de democracia cultural.

De outro lado, uma questão diferenciada coloca-se também na postulação da mediação cultural como uma categoria teórico-metodológica distinta e fundamental à nossa época. Ao se apresentar como um território especial, a mediação apresenta-se como um elo, capaz de restabelecer diálogos entre os territórios partidos da produção e da recepção, sem contudo subordinar um ao outro, hierarquizá-los ou confundi-los. Ao aprofundar o fosso entre produtores e receptores, entre escritores e leitores, entre criadores e públicos, a modernidade potencializou a fragmentação dos processos culturais, inviabilizando, em inúmeros casos, diálogos entre as esferas mencionadas, ao mesmo tempo que, paradoxalmente, criava instâncias de distribuição simbólica, como bibliotecas, museus, sistemas escolares (e não podemos deixar de lembrar o crescimento extraordinário, desde o século XIX, do aparato técnico de informação e comunicação que acrescentará novos dados à problemática, em especial as mídias contemporâneas).

Se não se pode minimizar a importância histórica dos sistemas culturais criados pela modernidade, por outro lado, a redução de instituições como as mencionadas a aparato que se esgota na distribuição e circulação de signos (em geral, mas nem sempre comprometidos com a ordem social hegemônica), acabou limitando seu papel histórico. Possibilidades de apropriação cultural por seus públicos potenciais foram minimizadas, e não somente as possibilidades do que se convencionou chamar de *não-público*, ou seja, de grandes parcelas da população que sequer se aproxima de tais instituições, quando elas existem, evidentemente- o que nem sempre é o caso, em inúmeros locais do Brasil.

Face às concepções vigentes, mais que instituições concebidas e ordenadas como instâncias de apropriação cultural, que prevêm dinâmicas polifônicas permeando as

relações entre os sujeitos e os objetos culturais, a modernidade desenvolveu dispositivos compromissados com processos de assimilação cultural, fazendo, portanto, da ação mediadora uma forma de intervenção adaptativa dos sujeitos a códigos culturais consagrados. Não é sem razão que mesmo *habitués* muitas vezes não se sintam confortáveis em muitas bibliotecas, museus etc. Muitos relatos de inúmeros sujeitos em situações envolvendo tais instituições referem-se a um sentimento de não pertencimento, que mesmo a frequência regular não consegue eliminar.

O conceito de mediação cultural emerge na contemporaneidade como formulação teórica e metodológica inscrita, portanto, num quadro que reconhece os conflitos, ao mesmo tempo que a necessidade de estabelecimento de elos que viabilizem diálogos necessários à geração de ordens culturais mais democráticas e plurais. Na diversidade que caracteriza o espaço público, sem silenciar conflitos nem vozes discordantes, sem isolar ou impedir a emergência da pluralidade, das tensões que lhe são próprias, a mediação cultural apresenta-se, pois, como um território discursivo, de embates e possibilidades, ao mesmo tempo que de afirmação da esfera pública como instância superior organizadora e legitimadora do campo simbólico.

Os trabalhos apresentados nesta publicação, nas diferenças e perspectivas que lhes são próprias, buscam, cada um a seu modo, enfrentar e expor, portanto, desafios teóricos e práticos que a mediação cultural entendida em tal perspectiva dialógica coloca a todos nós. Com tal publicação, completa-se, assim, um ciclo que, dadas suas características, é ele mesmo prova de que a Universidade, ao assumir riscos como a criação do curso de especialização referido, ao possibilitar um espaço de trocas entre diferentes experiências, foi capaz de se transformar ela própria em instância de mediação cultural, ou seja, em fórum aberto onde alunos não apenas assimilam, mas

produzem e compartilham conhecimento e cultura entre si e *com a polis*.

Por meio da positiva persistência do Prof. Salcedo, o ideal de Universidade Pública reafirma-se. A iniciativa dos colegas da UFPE encerrada com esta publicação aponta, contudo, para novos e instigantes caminhos, nesse momento tão especial de redefinições da sociedade brasileira, em suas diferentes dimensões.

Referências

PERROTTI, Edmir; PIERUCCINI, Ivete. A mediação cultural como categoria autônoma. *Informação & Informação*, Londrina, v. 19, n. 2, p. 01-22, out. 2014. Disponível em: <http://goo.gl/2fSHRV>. Acesso em: 12 Jun. 2015.

MEDIAÇÃO CULTURAL E O TEATRO DE MAMULENGO

Adriana Maria da Silva Assunção[1]
Fábio Assis Pinho[2]

Introdução

O teatro de Mamulengo é uma expressão do teatro de boneco, muito popular em Pernambuco, sendo uma importação do teatro de bonecos da Europa. Tem uma linguagem simples que mostra histórias do cotidiano e fatos regionais de interesse ou conhecimento comum entre o público. O boneco do mamulengo possui seus braços e cabeça feitos em madeira (geralmente mulungu – Erythrina mulungu que é uma árvore que é leve, fácil de ser esculpida e resistente a deteriorização. (CÔRREA, 1984, p. 42), seu corpo é de pano vazio que fica como uma luva, onde o mamulengueiro coloca a mão para manipular o boneco.

O espetáculo acontece em uma tenda, conhecida popularmente de empanada, onde os manipuladores ficam dentro dando voz ao boneco que surge pela abertura que há

[1] Graduada em Educação Artística/Artes Cênicas pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Especialista em Mediação Cultural pelo Departamento de Ciência da Informação (DCI) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atua no Serviço Social do Comércio (SESC/PE)

[2] Doutor em Ciência da Informação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professor Adjunto no Departamento de Ciência da Informação (DCI) da UFPE.

na tenda. O termo mamulengo não é totalmente definido, mas acredita-se que vem da expressão “mão mole” que a forma que o mamulengueiro tem que deixar sua mão para poder trabalhar com o boneco (GONÇALVES, 1973, p. 37).

Hermilo Borba Filho em seu livro Fisionomia e Espírito do Mamulengo fala sobre o possível surgimento do teatro de mamulengo no Nordeste, numa entrevista feita ao mestre mamulengueiro Januário de Oliveira, ele nos conta que o mamulengo surgiu numa fazenda onde havia escravos e tinha um patrão muito rígido que matava todos os escravos que adoeciam para não dar despesas à fazenda, um dia um dos escravos, Tião, chegou tarde e quando foi interrogado pelo motivo do atraso, ele respondeu que era porque sua esposa havia dado à luz, o patrão não gostou e mandou açoitá-lo.

À noite quando chegou em sua cabana, Tião, revoltado, esculpiu um boneco em madeira e começou a falar como se fosse o patrão, porém o patrão viu e gostou da imitação, pediu que ele esculpisse também um boneco de sua esposa e que todo sábado Tião apresentaria para toda a fazenda seus mamulengos. (BORBA FILHO, 1987, p. 73-76).

Esse relato evoca um dos possíveis argumentos para a origem do mamulengo, de qualquer forma, atualmente, é notório o uso do mamulengo como um tipo de manifestação cultural da região Nordeste do Brasil. Nesse sentido, muito pouco se sabe sobre esse tipo de dispositivo cultural e com o intuito de ampliar o conhecimento sobre essa forma teatral, existe a Mostra Casa de Mamulengo que é executada no SESC de Casa Amarela, desde 2009, na cidade do Recife. Trata-se de uma mostra onde o mamulengo é abordado em palestras, filmes e apresentações. Sob esse cenário, este artigo

teve como foco os espetáculos de mamulengo apresentados durante a mostra Casa de Mamulengo.

Ainda são incipientes as fontes de informação sobre o universo do teatro de mamulengo, entretanto, sabe-se que existem vários formatos de divulgação deste dispositivo cultural. Nesse sentido, através da mediação cultural é possível contribuir para o acesso às informações sobre esse teatro. Portanto, o objetivo geral foi perceber os principais temas postos em cena pelos mamulengueiros durante a primeira Mostra Casa de Mamulengo no SESC de Casa Amarela, no Recife (PE), executada em 2009.

Mediação Cultural

A mediação cultural pode ser entendida como um conjunto de ações que possibilita a troca de informações sobre algum tipo de dispositivo cultural. Segundo Signates (1988, p. 37):

> o conceito de mediação procede principalmente de duas vertentes filosóficas: a idealista, de origem cristã, e a hegeliana, bem como a tradição marxista. Tais vertentes são, obviamente distintas, a primeira ligando-se sobre tudo à herança teológica (mediação do Cristo entre Deus e o mundo) [...] e a segunda, numa preocupação específica de explicar os vínculos dialéticos entre categorias separadas. Ambas as orientações, contudo, às vezes se tocam, como parece ser o caso do quase insuperável problema do dualismo, que o conceito implica.

Podemos perceber de acordo com texto do Signates que a mediação passa por conceitos filosóficos onde mediar pode ser a ligação entre dois pontos ou ainda entender por que

motivo houve esta separação. No entanto, no âmbito da Mediação Cultural, este conceito também pode ser aplicado, compreendo as devidas adequações, visto que este formato de mediação atua no campo da arte/cultura, buscando uma assimilação deste universo cultural pelo público que com ele tem contato. (DUFRÊNE; GELLEREAU, 2004, p. 202). De acordo com Davallon (2003, p.4) a mediação cultural

> pode ser definida, sem dúvida, a nível funcional: visa fazer acender um público a obras (ou saberes) e a sua ação consiste em construir uma interface entre estes dois universos estranhos um ao outro (o do público e o objeto cultural) com o fim precisamente de permitir uma apropriação do segundo pelo primeiro. Mas na prática, ela deixa de cobrir coisas tão diversas como a prática profissional dos mediadores. O conhecimento na mediação cultural não se dá apenas com a circulação da comunicação de um polo para outro, mas de uma maneira que a atuação de um saber cultural modifica aquele que se relaciona com ele e o torna um colaborador que com auxilio de um mediador cultural pode apreender, transformar e passar a informação recebida (DAVALLON, 2003, p. 10).

Por esse motivo, entendemos o teatro de mamulengo como um possível dispositivo cultural que pode ser usado no âmbito da mediação cultural. Nesse teatro é possível com o auxílio do mamulengueiro – entendido aqui como um mediador cultural – abordar temas e assuntos durante sua apresentação. Temas que podem servir de ponto de reflexão para a plateia.

Dispositivos Culturais

Os dispositivos culturais são entendidos como ação ou conjunto de ações, normas sociais que permeiam as relações sociais atuando de diferentes modos com a finalidade de criar uma inter-relação da comunicação ou da materialidade das ações em relação à sociedade. O conceito de dispositivo é amplo e sofre algumas alterações entre áreas diversas, porém mantém na sua essência a interação da ação (FERREIRA, 2006, p.8).

Nesse sentido, o dispositivo cultural tanto pode ser material quanto também uma ação que vão estabelece uma modificação na relação social, pois segundo Ferreira (2006, p.7) "o dispositivo é, por um lado um conjunto de materialidades (passíveis de uma análise triádica, como temos sugerido), e, por outro, o conjunto de reações e intersecções com processos sociais e de comunicação". No caso do mamulengo, trata-se de um dispositivo cultural de uso diversificado, enquanto um conjunto de materialidade, que permite que o mediador cultural possa trabalhar temas e situações com o seu público.

Mamulengo

O teatro de bonecos com características regionais do nordeste é o teatro de mamulengo que Segundo Santos (2007, p. 19)

> é um teatro de características inteiramente populares, onde os atores são bonecos que falam,dançam, brigam e quase sempre, morrem. Como em tantas outras manifestações artísticas da cultura popular nordestina, o Mamulengo revela de modo singular a rica expressividade do dia-a-dia do povo da região. Através dos bonecos, o povo se identifica com suas alegrias e

> suas tristezas, com seus temores e sua capacidade de fé, com seus tipos matreiros e seus elementos repressores, com o esmagamento de seus direitos e sua ânsia de liberdade.

O espetáculo de Mamulengo se dá com os mestres e contra mestres dentro da tenda manipulando os bonecos e do lado de fora fica o Mateus, que é uma espécie de intermediador entre plateia e espetáculo, e a banda que geralmente é composta por um sanfoneiro, zabumbeiro e um tocador de triangulo. Nesse caso, contra mestre é o nome dado aos ajudantes do mestre, que é o mamulengueiro principal. Mateus, por sua vez, é o personagem do Bumba meu Boi (BROCHADO, 2007, p. 40).

Procedimentos Metodológicos

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi tomado como referência a primeira Mostra Casa de Mamulengo do SESC Casa Amarela em Recife, Pernambuco, no ano de 2009. Foram diagnosticados os principais temas abordados durante as apresentações, visto que segundo Brochado (2007, p.42) "este universo compartilhado é a base da comunicação entre artista e público, uma vez que os assuntos abordados se relacionam à história, expectativas e imaginário deste grupo."

Nesse sentido, esses temas possuem traços da cultura popular nordestina e influenciaram nas reflexões de um povo sobre sua própria cultura. De acordo com o exposto, tem-se uma pesquisa de caráter exploratório, onde forma analisadas as gravações em Cd ROM das apresentações de mamulengo ocorridas na Mostra de Mamulengo do SESC, em 2009.

Serviço Social do Comércio (SESC)

O SESC é uma Entidade de âmbito nacional do Sistema Confederação Nacional do Comércio (C.N.C.) de direito privado, sem fins lucrativos, criada e mantida pelos empresários do comércio através da contribuição mensal de 1,5% sobre o total da folha de pagamento dos empregados do comércio.

Tem como finalidade básica cuidar do bem-estar da família comerciária, com a preocupação de melhorar sua qualidade de vida. Saúde, Cultura e Lazer constituem áreas de atuação do SESC, cuja programação tem como traço característico, a função educativa.

Mostra Casa de Mamulengo

A Mostra Casa de Mamulengo do SESC Casa Amarela, é uma maneira de fortalecer, difundir e possibilitar a representação do mamulengo como um patrimônio cultural. A mostra é uma experiência cultural que possui uma programação com palestras, mostras de vídeos, oficinas, espetáculos, provocações, exposições e reflexões sobre o universo do mamulengo.

Análise Qualitativa da Mostra

A Mostra Casa de Mamulengo acontece desde 2009, já está na 4º edição, porém a análise se deteve aos espetáculos da primeira mostra pelo acesso aos CDs, pois esta foi a única mostra que tem registro em vídeos dos espetáculos, sendo que nas outras mostras há apenas registro fotográfico.

Figura 1 – Teatro de Mamulengo

Fonte: SESC (2009)

Mamulengo do Novo Milênio é do mestre Miro da cidade de Carpina (PE). É um dos principais mestres tradicionais da atualidade. Seu espetáculo mescla história e músicas. No seu espetáculo Miro atua como a personagem de Mateus e fica do lado de fora da cena, onde ele toca e cria à ligação entre bonecos e plateia. Durante a apresentação surgem os bonecos: Simão, Mané Pacaru, Caroca, Goiaba, Padre, Palhaço Bananinha, Viuvinha, Janeiro, Quitéria, Dona Lembrança, Menino, Médico, Pisa-pilão e a cobra.

Em continuação, é posto em cena temas de conflito que remetem a preservação do meio ambiente, com cenário tradicionalmente do interior nordestino, por isso, o Mamulengo do Novo Milênio do mestre Miro traz situações de conflitos que sob o respaldo do boneco são levantados em cena e Mateus (Miro) buscam a conscientização do público quando faz questionamentos sobre as situações de violência e alcoolismo que são apresentadas. Além disso, observou-se também uma preocupação do grupo Novo Milênio em apresentar temas pedagogicamente apropriados à criança, visto que essas são

maioria na plateia, buscando sempre uma reflexão sobre as questões ambientais como a seca e desmatamento.

Figura 2 - Mamulengada

Fonte: SESC (2009)

O grupo Gato no Telhado de Olinda (PE), um grupo que não trabalha apenas com mamulengo, mas também com a inserção de outros tipos de bonecos. No espetáculo Mamulengada, o grupo busca o universo do mamulengo tradicional, onde se tem apenas mamulengos, esculpidos em madeiras, tenda e caracterização regional/tradicional.

Surgem em cena os bonecos de Tonho Boca Rica, Padre, Coronel e Filó. Bonecos de características tradicionais que representam personagens comuns ao repertório do mamulengo. O principal tema levantado é sobre o casamento ou o desespero que algumas moças têm em se casar. Trazendo a cena Filó que está para casar com Tonho Boca Rica no dia de Santo Antônio, que é tido como o santo casamenteiro nas tradições juninas do Nordeste Brasileiro.

A peça busca fazer uma reflexão sobre a escolha de alguém para viver junto, o respeito e paciência na escolha sobre o casamento, tendo sempre a figura do boneco como o agente

principal que dá a peça um tom de brincadeira e leveza, onde o lúdico é posto em cena tratando temas de conscientização. Além disso, o espetáculo é repleto de músicas que é uma característica do mamulengo e deixa tudo ainda mais divertido.

Figura 3 - Mamulengo do Mestre Mano Rosa

Fonte: SESC (2009)

O espetáculo do mestre Mano Rosa é do município de Ferreiros na Zona da Mata Norte de Pernambuco. Como todo mamulengo tradicional, temos a presença de músico e do Mateus que brinca com a plateia e com os bonecos que vão surgindo, por exemplo: Benedito, Soldado, Delegado, Urubu, Cachorro, Padre, Capitão, Boi, Filomena, Cobra, Lengo-lengo, Ritinha, Pavão e seu Rêgo.

O espetáculo é uma composição de vários quadros ou cenas que não tem ligação uma com a outra, mas que possuem temas próximos, sendo mais recorrentes histórias com brigas, discussões, mortes, tiroteios e pauladas, ou seja, a violência é um recorrente durante as apresentações dos bonecos, mas sempre tido como se para o boneco isso é permitido, pois é como se ele representasse as ações humanas e através do boneco as pessoas podem ter consciência sobre suas ações e refletir.

Figura 4 - A Revolta das Chupetas

Fonte: SESC (2009)

A revolta das chupetas é da Cia. Máscaras de teatro da cidade de Olinda (PE), que desenvolve um trabalho que mescla mamulengo com outros estilos de bonecos de manipulação. Durante o espetáculo temos em cena os principais bonecos que são: D.Graçú, D. Lola, Galego, Robox, Mamatex, Brucha Chupeteca e Rei de Lata abordando o tema principal que é o uso da chupeta pelas crianças.

A boneca D. Gracú que é uma das personagens principais tem um filho que possui os dentes torto devido o uso da chupeta e por esse motivo ela trava uma luta com o vilão que é o dono da fábrica de chupetas e tem um plano de tornar todas as crianças dependentes de chupetas.

A mensagem do grupo, sobre um tema infantil, que é a utilização da chupeta, busca aprofundar e fazer não apenas as crianças, mas todo o público em geral, refletir sobre dependências e sobre como as empresas ou indústrias, na maioria das vezes, visam seu próprio lucro, fazendo com que cada vez mais pessoas se tornem dependentes de seus produtos.

Discussão Analítica

Os quatro grupos que se apresentaram durante a mostra trouxeram o mamulengo, sua essência e suas histórias, levando ao público o conhecimento sobre essa forma de teatro de manipulação do nordeste brasileiro. Vimos em cada peça uma representação humana posta em cena levantando casos que nos fazem compreender mais sobre o cenário do interior nordestino, mas também nos faz entender essências humanas. Segundo Santos (2007, p.19)

> como em tantas outras manifestações artísticas da cultura popular nordestina, o Mamulengo revela de modo singular a rica expressividade do dia-a-dia do povo da região. Através dos bonecos, o povo se identifica com suas alegrias e suas tristezas, com seus temores e sua capacidade de fé, com seus tipos matreiros e seus elementos repressores, com o esmagamento de seus direitos e sua ânsia de liberdade. O Mamulengo tem, realmente, um extraordinário poder de sintetização e revelação estética dos anseios mais ardentes do povo.

Desta forma os espetáculos trouxeram este universo fantástico do imaginário popular, a outras pessoas com outros diversos olhares sobre a cultura, diversas experiências e alcançou outras gerações, talvez estas simples apresentações contribuíram para a diversificação e ampliação do teatro de mamulengo e da cultura de um povo cheio de fé e sonhos, o nordeste.

Considerações finais

O teatro de mamulengo busca trazer temas, situações cotidianas, assuntos polêmicos, por meio da "brincadeira". Desta maneira o boneco assume uma personalidade que o isenta do julgamento do humano, ou seja, ele é visto como o ser inanimado que ganha vida e por não ser humano ele tem a liberdade de dizer verdades, tocar em assuntos tidos como "tabus" na sociedade e desta maneira ele faz com que o público reflita sobre aquele assunto e o quanto isso interfere em suas vidas.

Como o teatro de mamulengo trata de assuntos do cotidiano ele pode aproximar público ou indivíduo do teatro, enquanto do dispositivo cultural e de si mesmo e assim desenvolver a mediação cultural, onde as pessoas podem se vê dentro da ação cultural e ter um encontro com o saber cultural e a influencia deste nas suas vidas. (COELHO,1997, p. 33). Pensando deste modo a mediação cultural pode contribuir para essa aproximação do dispositivo cultural e por meio dela o acesso é facilitado, criando um canal que une objeto/saber cultural e as pessoas que tenham este contato (DUFRÊNE; GELLEREAU, 2004, p. 204).

O teatro de mamulengo visto como dispositivo cultural pode auxiliar na propagação da mediação cultural, dada a maneira em que ele ocorre, havendo um contato forte e troca de informações entre ambos os lados. Na Mostra Casa de Mamulengo do SESC, podemos ver uma atitude de proporcionar à população o contato com este dispositivo cultural de características marcantes do nordeste.

Nos espetáculos apresentados durante os espetáculos da mostra vimos os temas de cuidado com o meio ambiente, a

escolha de alguém para se casar, cenas de violência e sobre o capitalismo desenfreado de algumas indústrias e a partir deste olhar podemos vivenciar várias histórias, personagens e embarcar em um mundo de bonecos que dançam, nos proporcionam situações engraçadas, lúdicas, mostrando de maneira simples, sob uma tenda de tecido florido e pedaços de madeiras esculpidos em bonecos, que o teatro acontece e mostra as várias facetas que cada pessoa tem e representa ao longo de sua vida.

Referências

BORBA FILHO, Hermilo. *Fisionomia e Espírito do Mamulengo*. 2. ed. Rio de Janeiro: INACEM, 1987.

BROCHADO, Izabela. A participação do público no mamulengo pernambucano. *Míon Móin*, Jaguará do Sul, n. 03, p. 36-60, 2007.

COELHO, Texeira. *Dicionário Crítico de Políticas Culturais*. São Paulo: Iluminaturas, 1997.

CORRÊA, Manuel Pio. *Dicionário das Plantas Úteis do Brasil*. IBDF. 1984.

DAVALLON, Jean. A mediação: a comunicação em processo. *Hermés*, Paris, n. 19, p. 03-36, 2003.

DUFRÊNE, Bernadette; GELLEREAU, Michèle. A Mediação Cultural: objetivos profissionais e políticos, *Hermés*, Paris, n. 38, p. 199-206. 2004.

FERREIRA, Jairo. Midiatização: dispositivos, processos sociais e de comunicação. *Compós*, Brasília, n. 10, p. 1-15, 2007.

GONÇALVES, Martim. Mamulengo e Babau. *Mamulengo*, Rio de Janeiro n.01, p. 35-39, 1973.

SANTOS, Fernando A. G. Mamulengo: o teatro de boneco popular do Brasi. *Móin Móin*, Jaguará do Sul, n.03, p. 16-35, 2007.

SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO (SESC). *Mostra Casa de Mamulengo*. Recife: SESC, 2009. 1 CD-ROM, parte I.

______. *Mostra Casa de Mamulengo*. Recife: SESC, 2009. 1 CD-ROM, parte II.

______. Disponível em: <http://www.sesc-e.com.br/materias_ler.asp?id=1203>.

SIGNATES, Luis. Estudos sobre o conceito da mediação. *Novos Olhares*, São Paulo, n. 02, p. 37-49, 1998.

A MÚSICA COMO MEDIAÇÃO CULTURAL E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL PARA CRIANÇAS AUTISTAS

Amanda Carla Ganimo do Nascimento[1]
Diego Andres Salcedo[2]

Introdução

A música pode ser encontrada em toda parte do mundo, ela pode ser ouvida, sentida, admirada, odiada em alguns aspectos, pode nos levar a variadas sensações que poderão nos marcar pelo resto da vida. Quem nunca ligou uma música em alguma situação vivenciada como, por exemplo, um começo de namoro, ou a despedida de alguém, ou uma canção que relembre a infância. Bem, a música torna-se algo quase "onipresente" no meio social.

Segundo Bréscia (2003), a música é uma linguagem universal, tendo participado da história da humanidade desde

---

[1] Bacharel em Biblioteconomia pela UFPE. Especialista em Mediação Cultural pelo DCI da UFPE. Bibliotecária do SENAI/PE.

[2] Doutor em Comunicação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor Adjunto no Dep. de Ciência da Informação (DCI) da UFPE.

as primeiras civilizações. De acordo com alguns estudos científicos, como se refere Araújo (200?), já na pré-história o ser humano produzia uma forma de música que lhe era essencial, pois sua produção cultural constituída de utensílios para serem utilizados no dia-a-dia não lhe bastava, era na arte que o ser humano encontrava campo fértil para projetar seus desejos, medos, e outras sensações que fugiam a razão.

Fica claro ao constatarmos em textos históricos, que a música sempre esteve ligada diretamente aos grandes acontecimentos que marcaram a sociedade. O que dizer da era do "Romantismo", onde os seus compositores produziam com maior liberdade a estrutura da forma e de concepção musical, valorizando a intensidade e o vigor da emoção, revelando os pensamentos e sentimentos mais profundos. É neste período que a emoção humana é demonstrada de forma extrema. O que dizer da época da ditadura no Brasil, onde compositores como Chico Buarque produziam músicas, enriquecidas de letras que ilustravam bem o que se passava em seu *cotidiano*.

Segundo o autor Napolitano (2002) "a música, sobretudo a chamada "música popular", ocupa no Brasil um lugar privilegiado na história sociocultural, lugar de mediações, fusões, encontros de diversas etnias, classes e regiões". E como foi citado, "lugar de mediações" estará presente em muitos casos o mediador, figura essencial, onde esse sujeito terá que apresentar conhecimentos e ferramentas necessários para criar as condições de seu encontro com o mediado [...] permitindo, por exemplo, que esse segundo elemento entre em cena. (DE LA BROISE, GELLEREAU, 2004 *apud* DUFRÊNE, 2004).

Cena está que muitas vezes crianças autistas não conseguem entrar, devido ao seu quadro clínico, que em muitos casos faz da criança um ser ausente do seu meio. No entanto essa realidade pode ser mudada e como foi dito pelas autoras Holanda e Costa (2012), "a pessoa autista, assim como qualquer outra pessoa, deve e pode estar inserida na sociedade da qual faz parte".

Logo, o presente artigo pretende mostrar a importância do mediador cultural no desenvolvimento de crianças autistas através do levantamento de fontes referenciais sobre o assunto e com isso atribuir mais discussões sobre um tema tão importante, que aqui coloca a criança autista cada vez mais em "mise-en-scène" e como forte contribuinte para desenvolvimento sociocultural da nossa sociedade.

Mediação cultural: definições

Antes de chegarmos à discussão do tema sugerido por esse tópico é importante comentarmos o termo *cultura* e levantar alguns conceitos. Essa não é uma tarefa fácil, devido a sua multidisciplinaridade bastante ampla que acaba por gerar significados variados.

A palavra *cultura* que deriva do Latim tem como significado "o cuidado dispensado ao campo ou ao gado", mas segundo Cuche (1999), no século XVI, a palavra parte de um estado para uma ação, onde "o fato de cultivar a terra, pode se referir então ao fato de trabalhar para desenvolvê-la". No século XVIII, o que era ação, passa a ser "cultura como estado do indivíduo". Com todas essas transformações, fica claro que a cultura sempre recebeu conceitos diferentes de acordo com o momento histórico vivido.

Ainda no texto de Cuche ele mostra o que defendiam os alemães sobre cultura. Na época com as suas divisões políticas enfraquecidas, o povo glorifica a sua cultura, tornando o seu conceito “singular”, uma “cultura particularista”. Já o povo francês, desde a era dos iluministas, parte para um conceito mais universalista. Para exemplificar mais a cultura universalista um dos grandes defensores dessa concepção, Edward Tylor (*apud* CUCHE, 1999) que definiu cultura como o seguinte:

> Um conjunto complexo que inclui as crenças, a arte, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade, ou seja, a expressão da totalidade da visão social do indivíduo.

O que disse Tylor no séc. XIX, apesar da sua atualidade, gerou muitas críticas, formando assim outros conceitos. Silva e Silva (2006) mostram como já no séc. XX, as teorias antes vigentes eram negadas quando se falava em hierarquia cultural. O autor Boas (*apud* SILVA; SILVA, 2006) era um dos críticos que dizia “que toda cultura tem uma história própria, que se desenvolve de forma particular e não pode ser julgada a partir da história de outras culturas”. Com isso, Boas coloca em discussão um assunto hoje bastante comentado que é a diversidade cultural, principalmente entre os antropólogos e no meio de tantas teorias e conceitos, a definição de cultura hoje ainda não está totalmente definida.

Agora podemos entender também uma das dificuldades de compreendermos o que é mediação cultural. Se para definir cultura é complexo, a função da mediação desse elemento se torna confuso. A começar por suas diferentes nomenclaturas, como por exemplo, animação cultural, administração cultural, engenharia cultural, entre outras.

O termo mediação em um dos dicionários mais usados da língua portuguesa tem o seguinte significado:

> Do lat. Tard. Mediatione.] S.f. 1.Ato ou efeito de mediar. 2. Intervenção, intercessão, intermédio: conheci-o por mediação do deputado. 3. Relação que se estabelece entre duas coisas, ou pessoas, ou conceitos, etc., por meio de uma terceira coisa, ou pessoa, ou conceito, etc (FERREIRA, 1999, p. 305).

Com essa definição é fácil observar o envolvimento de partes e a mediação aplica-se nessas partes intermediando. E como seria isso aplicado a cultura? Será tão simples assim definir o seu conceito? Alguns autores tentam responder, como a autora (PASCHOAL, 2009, p.19, grifo do autor) define mediação cultural como um ato não tão simples:

> sendo mediação um ato de aproximação de pontos que estão distantes, ela é, então, intermediação. Como tal, não se configura em gestos mecânicos ou neutros, quando se trata de mediação cultural. Seja por meio da ação direta de um mediador, seja pela ação indireta dos objetos, das mídias, das configurações, de espaços reais e virtuais, os processos de mediação implicam sempre discursos, isto é, significações, interpretações, codificações do mundo e dos seres que o habitam. Tais atos estão, portanto, entremeados de sentidos e de valores, não sendo, portanto, os processos de mediação simples instrumentos ou ferramentas tendo em vista a realização uma finalidade ou objetivo. Ou seja, o caráter diferencial da mediação aqui apresentada é que ela é constitutiva, intrínseca a todo processo de significação, de apropriação simbólica dos conteúdos culturais.

Com isso podemos deduzir que a mediação cultural está no processo natural da mediação, que é intermediar uma parte a outra, porém o seu grande objetivo vai além disso. A mediação cultural requer estratégias para que os sujeitos envolvidos na mediação sejam ativos na construção da interpretação dos dispositivos culturais apresentados, que por outro lado, visa à formação de sentidos e a criação de significados para gerar conhecimentos e indivíduos participativos.

A primeira peça do quebra-cabeça: a criança autista (o mediado)

Para explicitar um pouco do que seria Autismo, seguimos alguns conceitos dados por alguns especialistas na área. Gadia, Tuchman e Rotta (2004), explicam que a expressão *autismo* foi usada pela primeira vez por Bleuler, um psiquiatra suíço famoso, no ano de 1911, para designar a perda do contato com a realidade, o que acarretava uma dificuldade ou impossibilidade na comunicação.

Segundo o CID 10 (*apud* BARBOSA; BARBOSA 2003a):

> o transtorno autista é um transtorno global do desenvolvimento, caracterizado, assim, um desenvolvimento anormal ou alterado, o qual deve se manifestar antes da idade de três anos e apresentar uma perturbação característica nas interações sociais, comunicação e comportamento. Pode-se, portanto, definir autismo como uma deficiência profunda do comportamento a nível social.

Hoje se discute muito que o *Autismo* não é doença. Alguns autores como Gadia, Tuchman e Rotta (2004) afirmam que o principal fator é o "distúrbio de desenvolvimento complexo,

definido de um ponto de vista comportamental, com etiologias múltiplas e graus variados de severidade". E é de conhecimento comprovado, que o quanto antes o distúrbio é tratado, maior sucesso de desenvolvimento para a criança.

Em uma matéria da Folha de São Paulo, escrita pela jornalista Amarílis Lage (2006), tem como título "Movimento diz que autismo não é doença". O movimento ao qual ela se refere, é o *Movimento Orgulho Autista do Brasil,* que desenvolve ações aqui no país e agora, segundo a jornalista, integra uma rede que se espalha em outros países com a mesma finalidade, que dentre muitas, é o de se fazer entender a "neurodiversidade".

Mas quem melhor do que uma autista para explicar seus medos, seus receios, suas sensações, aquilo que muitos tentam desvendar, mas que pouco se sabe ainda. Carly Fleischmann, uma jovem canadense autista com muitas dificuldades na comunicação e com diagnóstico de deficiência mental, encontrou um modo de comunicar-se e ajudar a ciência que estuda esse tema a desvendar alguns mistérios.

Carly, com ajuda dos pais e terapeutas e em um processo bastante lento, consegue pela primeira vez se comunicar por meio de um computador. Aos 11 anos ela surpreende a todos digitando a palavra DOR e AJUDE. Nessas duas únicas palavras ela expressou o que sentia e o que queria, e a partir daí esse foi o seu mecanismo de comunicação com o mundo.

Carly hoje consegue transmitir o que um autista geralmente sente em um simples teclar. Em suas falas podemos destacar alguns trechos exibidos numa reportagem feita sobre a sua vida no site do Youtube:

> sou autista, mas isso não me define. Conheça-me, antes de me julgar. Sou bonita, engraçada e gosto de me divertir [...] Bater a

> cabeça, por exemplo. “Se eu não bater a cabeça, parece que vou explodir. Tento não fazer isso, mas não é como apertar um botão” [...] “Eu sei o que é certo e errado, mas é como se eu lutasse contra o meu cérebro o tempo todo” (FLEISCHMANN, 200?).

No entanto, não é papel desse artigo adentrar nas discussões sobre o que é o Autismo, assunto ainda tão complexo no meio científico. Mas o de se fazer entender que pessoas autistas também querem a “liberdade para correr riscos”, afirmação essa encontrada na matéria de Lage (2006), e não serem tratados como diferentes e por isso serem exclusos da sociedade.

Querem ser conhecidos antes de serem julgados, como disse Carly Fleischmann. Para isso é precisa entender que ser diferente não é similar a ser anormal e que o respeito deve acontecer numa sociedade que se diz “normal”. E é seguindo esses princípios, que parte o pensamento de observarmos a música como mais um agente ou dispositivo válido para um direcionamento transformador, onde o mediado de hoje poderá ser o mediador de outrora.

A segunda peça do quebra-cabeça: a música como dispositivo cultural

Estamos cercados de sons e ruídos oriundos da natureza o tempo todo e com ela podemos sentir a música que a terra emana. A música é um bem pertencente a todos, hoje um bem cultural, já que pertence a tantas diferentes culturas, produzidas e experimentadas em diversas formas pelo homem e que até hoje gera sentimentos e emoções àqueles que a conhece. Tal importância é dada por alguns autores que estudam a importância da música do seu âmbito social.

O autor Gainza (1988, p.22) diz que “a música e o som, enquanto energia, estimulam o movimento interno e externo no homem; impulsionam-no ‘a ação e promovem nele uma multiplicidade de condutas de diferentes qualidade e grau”.

Refletindo sobre a música na sociedade contemporânea, é que Néspoli (2006, p. 917) afirma que:

> a música, em suas variadas manifestações, é responsável pela elaboração e transmissão destes saberes culturais que são incorporados pelos participantes, preenchendo seus corpos de intensidades, emoções e valores que terão repercussão em sua vida comunitária, em sua maneira de pensar a realidade. O corpo e o espaço sonoro formam uma continuidade sensível relevante no processo educativo destas culturas.

No Brasil a música representa muito da nossa cultura, nossas raízes são indicadas em suas melodias e estrofes, nossas histórias são contadas e passadas de geração a geração. Alves (2011) inicia em seu texto intitulado como “Música: patrimônio imaterial do Brasil” da seguinte forma:

> a música se insere num contexto único, pois faz parte da cultura de um povo, ultrapassa os limites do concreto, e se funda como legitimação de uma maneira de expressão que ganha caráter de tradição e se contextualiza em sua época, registra subjetivamente a organização social e cultural de um determinado povo, de um determinado grupo.

A música pode ser usada como uma ótima ferramenta de vida com a sua inclusão no processo sócio educativo e se tornar mais uma forma de linguagem para o processo de desenvolvimento, que integra dois recursos que nós dispomos enquanto seres humanos, que é o pensamento e o

sentimento. Ela consegue usar a partir desses dois pontos para alcançar resultados significativos. Isso é o que veremos ao tratar da relação entre a música e crianças autistas.

O autismo e a música: uma relação transformadora

Como já foi dito, a música é de convívio social e com as crianças isso não é diferente, seja ela autista ou não. Alguns autores falam sobre a presença da música no cotidiano delas. Bertolochi (2011, p. 2) sugere que a musicalização, por si só, já se inicia no lar, com a oferta de ferramentas à criança para que ela descubra os sons e o seu universo (discos, canções, instrumentos, objetos sonoros variados, gravuras relacionadas etc.).

Bréscia (2003) também coloca a musicalização como um processo de construção do conhecimento, que objetiva o despertar, o desenvolvimento e o gosto musical. É percebido também o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da memória, concentração, atenção, autodisciplina, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação, Weigel (1988) e Barreto (2000) afirmam que atividades podem contribuir de maneira indelével como reforço no desenvolvimento cognitivo/ lingüístico, psicomotor e sócio-afetivo da criança.

Para Bréscia (2003, p. 81) "o aprendizado de música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo". No caso das crianças autistas, a importância da música já é conclusiva.

No texto de Chiarelli e Barreto (2005) fala sobre crianças portadoras de necessidades especiais e conclui que:

> as atividades de musicalização também favorecem a inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais. Pelo seu caráter lúdico e de livre expressão, não apresentam pressões nem cobranças de resultados, são uma forma de aliviar e relaxar a criança, auxiliando na desinibição, contribuindo para o envolvimento social, despertando noções de respeito e consideração pelo outro, e abrindo espaço para outras aprendizagens.

As crianças autistas em alguns estudos como mostra Bertoluchi (2011), possuem capacidades musicais incomuns, mesmo se as mesmas evitem o contato social e/ou tenham uma péssima comunicação verbal. Ou seja, a música consegue trabalhar no seu íntimo de uma forma muitas vezes espontânea e por meio desta consigam um canal de expressão.

E com a música ao se expressar com o canto, por exemplo, a criança passa a trabalhar sua expressão verbal, sua respiração, entre outros fatores como explica Fregtman (*apud* GREGORI, 1997, p. 89) onde diz que “o canto desenvolve a respiração, aumenta a proporção de oxigênio que rega o cérebro e, portanto, modifica a consciência do emissor”.

Bertoluchi (2011) também entende que o canto, ou qualquer outra forma de expressão musical tem a capacidade de fazer que crianças autistas tentem interpretar sonoridades em coletividade, e como isso ela passa a se sentir mais integrada em um grupo, tornando-se um ser importante naquele meio.

Quando a música é mediada e há esse envolvimento entre as partes, o autista torna-se mais comunicativo e convive o tempo inteiro com regras de socialização. "Existe a possibilidade de respeitar o tempo e a vontade do outro, criticar de forma construtiva, ter disciplina, ouvir e interagir com o grupo".

A terceira peça do quebra-cabeça: o mediador (aquele que transforma)

Esse personagem aqui chamado de mediador cultural tem papel fundamental para que o dispositivo complete a sua finalidade pré-planejada. No entanto, não é papel do mediador ser um mero intermediário entre consumidores e criadores. Assim também observa Paschoal (2009), que diz que o mediador não desempenha uma função meramente técnica e sim mais participativa na construção do significado.

Ele terá que descobrir, dentro do dispositivo cultural relacionado, as diversas possibilidades e tentar potencializar para que o sujeito receptivo se aproprie de tal forma, que ao se apropriar desenvolva o seu processo cognitivo e sociocultural.

Na música encontramos alguns profissionais que desempenham funções de mediadores culturais. A chamada musicoterapia, a mistura da música com interações terapêuticas. Mas como eles se aproximam da mediação cultural? E será que podemos chamá-los também de mediadores culturais?

Segundo Cunha e Volpi (2008) "A abordagem deste profissional deve levar em conta o fato de que os critérios para definir esses padrões envolvem valores culturais,

necessidades sociais e pressões políticas." Esses aspectos são lembrados na mediação cultural como relevantes.

Outro autor que cita a musicoterapia com formas que lembram bem a mediação cultural é Cunha (2003), que explica que o aluno (mediado) ao perceber o significado e sentido da música, pode chegar a apropriar-se de sua realidade de tal maneira, que isso o levará a agir mais no seu meio social de "forma mais crítica e criativa".

Mas aqui no Brasil ainda não temos bases sólidas para afirmar a presença desses profissionais como base apenas em atuações, há muito que ser documentado sobre o que são ou não mediadores culturais. Ao pesquisar algumas informações técnicas sobre o profissional de mediação cultural foram encontrados os seguintes dados: "a média de idade entre os mediadores culturais é de 28 anos, a maioria de mulheres (78%), 70% possui formação em Artes, 71% possuem uma atividade profissional paralela ao trabalho de mediador e, na maioria, trabalhos na área de Educação e Arte" (ALENCAR, 2008, p. 52).

Com esses dados podemos definir um pouco o perfil. No entanto, como a profissão ainda não é reconhecida, muitas pesquisas a esse respeito ainda são incipientes e poderão levar algum tempo para estabelecer algo mais concreto.

Em outro texto produzido por autores de Portugal são colocados mais atributos ao mediador cultural, aqui também intitulado como mediador sociocultural:

> a qualificação do mediador sócio-cultural (incluindo os pré-requisitos e critérios de seleção) implica uma regulação ao nível formativo, mas também instâncias de acompanhamento do trabalho desenvolvido e contínua troca de experiências. Por outro lado, tendo surgido em Portugal em contextos de

> exclusão social, a mediação pode também ser um precioso "instrumento" em áreas diferentes, como a saúde e a habitação, sempre que haja necessidade de "fazer a ponte" entre comunidades humanas diversas, portadoras dos seus próprios códigos culturais. (OLIVEIRA; GALEGO, 2005, p. 7).

Nesse texto em específico há um estudo bastante significativo sobre a profissão desse novo mediador. Alguns despachos em Portugal já o reconhecem como profissional e vale ser dito aqui para reforço de outras regulamentações inclusive em nosso país:

> no entanto, o diploma que, explicitamente, reconhece a figura do mediador é o Despacho Conjunto n.º 304/98, de 24 de Abril, que veio determinar que ao abrigo do despacho n.º 132/96, se aplique o desempenho das funções do mediador cultural para a educação, referindo que cabe ao Ministério da Educação definir as funções e o perfil adequado para o exercício dessa actividade não sendo exigível o 11º ano de escolaridade para o efeito. (OLIVEIRA; GALEGO, 2005, p. 35).

Aqui o que diz o Art. 2º da Lei que define as competências e deveres do mediador sociocultural em Portugal:

> a) promover o diálogo intercultural, estimulando o respeito e o melhor conhecimento da diversidade cultural e inclusão social e são suas competências; b) colaborar na prevenção e resolução de conflitos sócio-culturais e na definição de estratégias de intervenção social; c) colaborar activamente com todos os intervenientes dos processos de intervenção social e educativa; d) facilitar a comunicação entre profissionais e utentes de origem cultural diferente; e) assessorar os utentes na relação com profissionais e serviços públicos e privados; f) promover a inclusão de cidadãos de

> diferentes origens sociais e culturais em igualdade de condições; g) respeitar a natureza confidencial da informação relativa às famílias e populações abrangidas pela sua acção (OLIVEIRA; GALEGO, 2005, p. 37).

Dados como esses servem para reflexão de como alguns países já avaliam a profissão, onde visam as formas de contribuição que profissionais como esses podem exercer na sociedade. No Brasil ainda há muito a ser feito, a começar pela produção de textos referidos ao assunto ainda bastante escasso.

Considerações finais: a junção do quebra-cabeça

A música é considerada uma forma de expressão, uma linguagem universal e a mediação necessitam desses mecanismos para acontecer, a criança autista tem dificuldades de expressão com o mundo, de sociabilizar-se, então nada melhor que a intermediação desses dois elementos para se fazer a verdadeira mediação cultural, que não apenas media, e sim busca a transformação do ser.

Mediar um bem cultural e a música faz parte de nossa cultura, é de grande responsabilidade para quem media, pois à medida que mediamos, temos em mãos esse poder da transformação. E é de grande validade essa proposta de trabalho, onde crianças autistas poderão obter visíveis transformações em seu comportamento e com isso poder contribuir com um bem maior, que é o de está inserida em uma sociedade efetivamente e com isso, ajudar para que essa mesma sociedade também evolua.

A preocupação pelo reconhecimento da profissão é realmente necessária e válida. Porém formas de mediações culturais já estão sendo produzidas e essas devem ser

valorizadas e aprimoradas. Se forem esses, mediadores culturais ou não, vale outros trabalhos a serem produzidos para discussão. Mas o importante aqui é ter em mente, que nós intitulados *Mediadores Culturais* temos que estimular mediações que de fato transforme pessoas, onde o conhecimento pode ser construído e não apenas produzido e que no final, sejam elas crianças autistas ou não, possam também fazer parte dessa construção.

Referências

ALENCAR, Valéria P. de. *O mediador cultural*: considerações sobre a formação e profissionalização de educadores de museus e exposições de Arte. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes/UNESP, 2008.

ALVES, Rita de C. Música: patrimônio imaterial do Brasil. *Revista Lusofonia*, [2000]. Disponível: <http://revistalusofonia.wordpress.com/2011/02/16/musica-patrimonio-imaterial-do-brasil>.

ARAÚJO, LINDOMAR da S. História da música. *Revista InfoEscola*, [200?]. Disponível em: <http://www.infoescola.com/musica/historia-da-musica>.

BARRETO, Sidirley de J.; SILVA, Carlos A. da. *Contato*: sentir os sentidos e a alma: saúde e lazer para o dia-a-dia. Blumenau: Acadêmica, 2004.

BERTOLUCHI, Maiara A. *Autismo, musicalização e a musicoterapia*. Meloteca. Disponível em: <http://www.meloteca.com/pdf/musicoterapia/autismo-educacao-musical-e-musicoterapia.pdf>.

BRÉSCIA, Vera L. P. *Educação Musical*: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: EDUSC, 1999.

CUNHA, Rosemyriam; VOLPI, Sheila. A prática da musicoterapia em diferentes áreas de atuação. *Rev. Cient./FAP*, Curitiba, v. 3, p. 85-97, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/RevistaCientifica3/11_Rosemyriam_Cunha_Sheila_Volpi.pdf>.

DUFRÊNE, Bernadette; GELLEREAU, Michèle. A mediação cultural: objetivos profissionais e políticos. *Hermés*, Paris, n. 38, p. 199-206, 2004.

FERREIRA, Aurélio B. de H. *Novo Aurélio século XXI*: o dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FLEISCHMANN, Carly. *História de Carly*: autismo severo. Vídeo (9 min, 45 s.). Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=M5MuuG-WQRk>.

GADIA, Carlos A.; TUCHMAN, Roberto; ROTTA, Newra. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. *Jornal de Pediatria*, Rio de Janeiro, v. 80, n. 2, p. S83-S94, 2004.

GAINZA, Violeta H. de. *Estudos de psicopedagogia musical*. 3. ed. São Paulo: Summus, 1988.

GREGORI, Maria L. P. *Música e Yoga transformando sua vida*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HOLANDA, Rose-Anne; COSTA, Andréa A. A intervenção psicopedagógica. *Revista Psicopedagogia*, 2012. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/new1_artigo.asp?entrID=1524#.Ua1FVdLBPFW>.

LAGE, Amarílis. Movimento diz que autismo não é doença. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 27 jul. 2006. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/equili

brio/noticias/ult263u4159.shtml>.

NAPOLITANTO, Marcos. *História e música*: história cultural da música popular. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

NÉSPOLI, Eduardo. Música, corpo e espaço: repensando o papel da música na sociedade contemporânea. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 16, 2006, Brasília. *Anais*... Brasília: ANPPOM, 2006. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongreesso_anppom_2006/CDROM/POSTERES/08_Pos_EdMus/08POS_EdMus_08-21.pdf>.

SILVA, Kalina W.; SILVA, Maciel H. *Dicionário de conceitos históricos*. São Paulo: Contexto, 2006.

WEIGEL, Anna M. G. *Brincando de Música*: experiências com sons, ritmos, música e movimentos na Pré-Escola. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

MEDIAÇÃO CULTURAL NA DIRETORIA DE EXTENSÃO CULTURAL DA UFPE

Ana Carina Calixto de Souza[1]

Introdução

Há tempos que a mediação cultural vem sendo discutida em muitos países da Europa, com uma estrutura bem definida e articulada. No Brasil, os debates ainda estão sendo estruturados de maneira mais especifica a partir de questionamentos frequentes sobre o que é a mediação cultural? Quem é o mediador? Como fazer a mediação? Estes, e tantos outros, foram alguns dos questionamentos que permearam os debates em sala de aula da primeira turma de Especialização em Mediação Cultural do país.

Com tantas dúvidas e ideias em profusão, comecei a perguntar o que seria esta mediação cultural e em que âmbito ela poderia estar inserida? Comecei a visualizá-la de maneira mais funcional e menos teórica, dentro das próprias dependências da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), já que entendo a universidade como sendo um

[1] Graduada Gestão de Turismo pelo Instituto Federal de Pernambuco (IFPE). Graduada em Turismo pela UFPE. Especialista em Mediação Cultural pelo DCI/UFPE.

espaço que não só forma mediadores culturais, mas que também é produtora de " algo a mais" e espaço para abrir caminhos para a cultura. Para justificar essa ideia sobre a funcionalidade do tema, temos na definição de Davallon (2003, p.02) uma compreensão sobre a mediação cultural:

> pode ser definida, sem dúvida, a nível funcional: visa fazer aceder um público a obras (ou saberes) e a sua ação consiste em construir uma interface entre esses dois universos estranhos um ao outro (o do público e o, digamos, do objeto cultural) com o fim precisamente de permitir uma apropriação do segundo pelo primeiro. Mas, na prática, ela não deixa de cobrir coisas tão diversas como a prática profissional dos mediadores (de museu ou de património, por exemplo); uma forma de ação cultural por oposição à animação cultural; a construção de uma relação com a arte; produtos destinados a apresentar ou a explicar a arte ao público; etc.

A partir deste conceito poderíamos ir mais além, já que a mediação não é somente intermediária, mas também produtora, atuando entre o mediador, o mediado e aquilo o que se media. No mesmo sentindo podemos compreender a universidade, um espaço que deveria ser facilitador daquilo que se produz e que se consome um espaço de constante ressignificação para a mediação da cultura.

Dessa lógica é que se faz a construção deste estudo, pretendendo ser uma contribuição para a reflexão da temática que envolve a mediação cultural e o seu desenvolvimento no contexto de uma instituição de ensino.

Neste trabalho está presente a descrição e análise do desenvolvimento das práticas de extensão cultural realizada pela Diretoria de Extensão Cultural da UFPE, que vem

promovendo atividades culturais nas diversas linguagens artísticas, destinadas ao público em geral e que são pouco conhecidas.

Os objetivos que orientaram esta pesquisa compreendem identificar as práticas da mediação cultural nas dependências da UFPE e salientar a importância da formação e participação do profissional "mediador cultural" nas práticas do novo modelo de gestão implementado. O trabalho foi realizado com o intuito de mostrar a realidade dentro da instituição que forma os primeiros especialistas em mediação cultural do país.

Para tanto, optou-se pela pesquisa qualitativa- documental para a coleta de dados, contextualizando a discussão a partir dos conceitos da mediação cultural e da realidade existente na universidade. Como resultado, a pesquisa apresenta esclarecimentos sobre como as atividades culturais na (UFPE) são desenvolvidas e como os futuros profissionais poderão contribuir para o fortalecimento do processo de mediação entre sociedade e universidade.

Mediação e mediador cultural: conceitos e reflexões

Entender a mediação cultural não é tarefa fácil, ainda mais quando os conceitos são novos e estão em constante transformação. É no final da década de 1970 que encontramos as primeiras referências sobre o surgimento dos conceitos de mediação que se aproximam com a cultura.

De acordo com Signates (1998) a herança marxista contribuiu para as primeiras ideias sobre a mediação, que antes disto eram entendidas sob a noção de reflexo. Neste caso era como se a arte fosse "reflexo do mundo real ou da realidade por trás das

aparências, ou, ainda, reflexo do mundo tal qual como é visto pela mente do artista" (SIGNATES, 1998, p. 38).

A partir desta teoria surgem às indagações de Williamis (1979), um dos primeiros estudiosos a formular o conceito de mediação, que percebeu que a noção de reflexo poderia levar há vários conflitos. Foi a partir da necessidade do autor de enxergar a ideia sob outra perspectiva que surgiu "a ideia de mediação, concebida como um processo ativo, um ato de interseção, reconciliação ou interpretação entre adversários ou estranhos." (SIGNATES, 1998, p. 39).

A partir de então a arte poderia ser compreendida do ponto de vista das relações sociais, não sendo apenas um reflexo, mas como explica Williamis (1992, p. 21):

> a mediação pode referir-se primordialmente aos processos de composição necessários, em um determinado meio; como tal indica as relações práticas entre formas sociais e artísticas. Em seus usos mais comuns, porém, refere-se a um modo indireto de relação entre a experiência e sua composição.

Com estes discursos iniciais surgem outros autores que acabaram dando maior ênfase à ideia de mediação, como foi o caso de Martín-Barbero a partir de 1980. Em seu livro: *De los medios e las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonia* (1987) o autor abrange várias possibilidades para o conceito de mediação, dentre as principais para este trabalho estão duas: o envolvimento da mediação como estruturas de formas e práticas vinculatórias; e a mediação como instituição ou local geográfico.

Outro autor considerado importante para a compreensão inicial da mediação foi Orozco Gómez. O autor procurou desenvolver um marco conceitual, trabalhando sob o elo da comunicação diferentes categorias de mediação em sua obra:

Recepción televisa y mediaciones: la construción de estrategias por la audiência, publicada em 1992.

No Brasil os estudos sobre o tema começaram a surgir a partir da década de 1990, com pesquisadores de diversas áreas do conhecimento. Ainda hoje muitos buscam discutir o tema no intuito de "analisar, criar e recriar metodologias e conceitos que permitam aos sujeitos atuantes, os Mediadores Culturais, um norteamento filosófico e conceitual da área em questão." (SÁ, 2012, p. 1).

O que se percebe no país é uma variação considerável de definições tendo em vista que "certos setores de investigação utilizam a noção de mediação como conceito operatório para designar, descrever ou analisar um processo específico." (DAVALLON, 2003, p.7). Corroborando com a ideia do autor, Almeida (2008, p. 03) explica que:

> a ideia de mediação envolve coisas muito diferentes entre si, que abarcam desde as velhas concepções de "atendimento ao usuário", passando pela atividade de um agente cultural em uma dada instituição – museu, biblioteca, arquivo, centro cultural – até a construção de produtos destinados a introduzir o público num determinado universo de informações e vivências (arte, educação, ecologia, por exemplo), chegando à elaboração de políticas de capacitação ou de acesso às tecnologias de informação e comunicação etc.

Para compreender a mediação cultural de maneira geral, entende-se que ela acaba sendo "um conjunto de práticas sociais que se desenvolvem em diferentes domínios institucionais e que visam construir um espaço legitimado pelas relações interpessoais que nele se estabelecem" (BRAGA e CRIPPA, 2011, p.1023).

Além de compreender os conceitos que envolvem esta mediação, é preciso enxergar que na atualidade os processos de produção cultural são mais estruturados e burocráticos, o que requer dar mais importância ao papel do mediador neste processo. Sobre estes profissionais Costa (*apud* CALLET, 2009, p. 4) explica que:

> os mediadores culturais são "os novos intermediários culturais" que vêm ocupar um terreno sobre o qual têm precedido anteriormente os professores, os animadores, os educadores […] Distingue-se dois tipos de estatutos na profissão. Os mediadores que são responsáveis pela concepção dos projetos e das ações (fração superior em capital cultural - chefe de projeto, projetista de exposição, agente de desenvolvimento cultural…). E os que são responsáveis pela aplicação dos projetos e das ações (agente local de acompanhamento cultural, mediador do livro, animador de públicos jovens, animador-conferencista […]

Dentro desta definição entende-se que o mediador cultural é de fundamental relevância dentro das instituições que promovem cultura, já que ele ganha uma nova dimensão na atualidade, projetando e evidenciando sua formação especifica no espaço sócio profissional do mercado, tendo em vista que cada vez mais há necessidade de sua intervenção nos contextos culturais da nossa sociedade.

A história da UFPE e das ações de extensão

A história da UFPE teve inicio em 11 de agosto 1946, com a criação da Universidade do Recife (UR). Até então Recife não possuía universidade, apenas instituições de ensino superior.

A necessidade surgiu a partir das mudanças sociais ocorridas no país e da grande importância que Recife começava a possuir, como explicou muito bem Perruci (1986, p. 507-509):

> Era preciso "reunir", "organizar", "modernizar", pois, o Recife como centro intermediador entre o núcleo do Sudeste e a enorme periferia do Nordeste e Norte desenvolvia-se mais demograficamente, em termos relativos do que o País como um todo, atraindo para as suas escolas superiores elementos de outros Estados, provenientes, em geral da classe agrária, da burguesia urbana, e de uma já visível e atuante classe média [...] A universidade teve que absorver e acompanhar a intensa ebulição intelectual que sempre marcou o Recife e que por falta justamente de uma Universidade, se manifestava através dos jornais [...]

A UR criada por meio do Decreto-Lei da Presidência da República nº 9.388, de 20 de junho de 1946, reunia a Faculdade de Direito do Recife, a Escola de Engenharia de Pernambuco, a Faculdade de Medicina do Recife, com as escolas anexas de Odontologia e Farmácia, a Escola de Belas Artes de Pernambuco e a Faculdade de Filosofia do Recife. Dois anos depois, iniciaram as obras para a construção do Campus no bairro da Várzea (UFPE, 2013).

Com a estruturação da universidade surgiram também às ideologias de modernização nos modelos de ensino. Havia uma grande insatisfação por parte dos estudantes diante dos instrumentos e métodos de ensino defasados. Nas áreas sociais essa insatisfação era ainda maior, já que os estudantes necessitavam se expressar e as formas de ensino continuavam burocráticas e centralizadas.

A "cultura humanística" pouco a pouco ganhou espaço na realidade universitária, "acompanhando a efervescência política e cultural do Recife dos finais dos anos de 1950, a UR começa a ser propagandeada, também, como a "Universidade para o povo" (PERRUCI, 1986 p. 514). O cerne das reivindicações para as reais mudanças estavam pautadas principalmente "no papel social da universidade e de sua possível democratização" (BRASILEIRO e MENDONÇA, 2009, p. 14).

Foi nesse momento da história que encontramos a interseção para compreender a reforma universitária na UFPE e seu encontro com as questões culturais a partir da criação das atividades de extensão. Foi em 1961 que se criou o primeiro "esboço do que viria a ser o Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (SEC/UR), protoforma do que vem a ser hoje a Pró Reitoria de Extensão" (BRASILEIRO e MENDONÇA, 2009, p. 14).

O SEC foi criado oficialmente via portaria do dia 8 de fevereiro de 1962 e tinham como objetivos:

> a) Promover a difusão cultural, levando a Universidade a agir junto ao povo, através dos meios de divulgação a seu alcance;
>
> b) Contribuir, por meio de publicações, cursos, palestras, informes de interesse científicos e outras realizações culturais para o desenvolvimento da cultura e das mentalidades regionais;
>
> c) Realizar, na Universidade e fora dela, cursos de extensão e seminários visando, sobretudo, ao estudo da realidade e cultura brasileira e dos problemas da região;
>
> d) Procurar divulgar amplamente os trabalhos e as realizações da Universidade do Recife, proporcionando um maior conhecimento de sua natureza e de seus objetivos. (BRASILEIRO & MENDONÇA, 2009, p.15)

Paulo Freire e alguns intelectuais foram os primeiros a idealizar a universidade como um espaço para as mudanças politico-culturais da cidade e enxergavam no SEC o caminho para elas ocorressem. Após vários conflitos políticos sobre a forma de gerir a universidade e de como os processos de extensão eram administrados, o SEC fecha as portas em meados de 1964. Atualmente quem está à frente deste antigo modelo, agora reformulado, é a Pró-Reitoria de Extensão (Proext), que:

> [...] articula, acompanha e registra as atividades extensionistas da UFPE, e tem como instância deliberativa superior a Câmara de Extensão, a quem compete "estabelecer políticas, diretrizes, estratégias específicas e planos de ação, além de acompanhar e produzir sistemas de avaliação da produção extensionista da Universidade". As atividades de extensão são regulamentadas pela Resolução 09/2007 do Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão. Esta Resolução define extensão como o elo de integração das atividades universitárias com os diversos segmentos da comunidade interna e externa (UFPE, 2013).

A Proext é composta por duas diretorias: a de Extensão Acadêmica e a de Extensão Cultural. É com base nesta segunda que alicerçaremos este trabalho, mostrando as práticas culturais promovidas pela universidade e como a formação e a figura do mediador é necessária para a instituição.

A Diretoria de Extensão Cultural e suas ações

A maneira de compreender a cultura está intrinsecamente inserida dentro da esfera pública, podendo ser definida sob vários olhares, abarcando não só conceitos, que muitas vezes engessa seu entendimento, mas também as experiências

empíricas e os desafios a serem superados pelo planejamento das políticas culturais traçadas para determinada realidade. Sabemos que trabalhar com os valores de politicas culturais é bastante complexo tendo em vista que a cultura não é estável e que os direitos culturais são individuais quanto ao sujeito e coletivos ao objeto

Na UFPE podemos comprender como funciona o trabalho destes valores e o planejamento para a cultura através da Diretoria de Extensão Cultural (DEC). Esta tem como função coordenar e articular as políticas culturais que atendam a preservação do patrimônio artístico da UFPE, a promoção e difusão das atividades culturais desenvolvidas pela comunidade acadêmica, facilitando a integração destas aos meios de produção de bens culturais do Estado (UFPE, 2013).

Sob a administração do DEC encontram-se o Memorial da Medicina (MM) e Instituto de Arte Contemporânea (IAC) e o Centro Cultural Benfica, que abriga o Teatro Joaquim Cardozo, a Livraria Benfica, o Setor de Acervo Museológico e Documentação e os Projetos Especiais. Podemos entender melhor como funciona cada equipamento através do organograma a seguir:

Figura 1 – Organograma da DEC/UFPE

Fonte: Proext, 2013

Em 2012 houve uma completa reformulação das ações da diretoria com a mudança da gestão. Manuela Costa, atual diretora, explicou em recente palestra como funcionou o processo de reformulação da cultura dentro da universidade. Inicialmente foram feitos alguns levantamentos dentro da DEC que culminou no seguinte diagnóstico:

> - O orçamento destinado era baixo, de apenas R$215,6 mil;
> - Eram visíveis os problemas com a equipe, que trabalhava de maneira isolada e muitos funcionários encontravam-se em desvio de função;
> - Os equipamentos não funcionavam com planejamento e inexistia um perfil de ocupação e de atividades;
> - Não havia um planejamento anual e a comunicação era nula.

Figura 2 – Organograma da DEC/UFPE

Fonte: Proext, 2013.

A partir desta avaliação iniciou-se um plano de estruturação baseado no tripé: consolidação, inovação e democratização. Para a consolidação obteve-se a ampliação do orçamento que passou para R$ 487 mil, havendo um controle

mensal por atividade; requalificou-se os equipamentos e houve um ordenamento autônomo das despesas.

Na inovação buscou-se criar edital unificado para contemplar diversas linguagens e a implantação de ferramentas de controle e compartilhamento coletivo de informações. Na democratização tem-se procurado estreitar a relação com departamentos de cursos afins; a busca pelo reforço da comunicação; inclusão dos alunos em pautas e participação em editais e julgamento democratizados dos editais.

A partir deste processo algumas ações foram concretizadas ainda em 2012 como eventos, exposições e espetáculos. Vale ressaltar para este trabalho que duas atividades incluindo o tema mediação foram citadas sem aprofundamento, o primeiro foi a Escola no Teatro, que ocorreu nas dependências do Teatro Joaquim Cardoso e o outro foi Mediação Exposição IAC, cada um deles com um público de cinquenta alunos.

A partir desta nova realidade que se caminha dentro da DEC compreende-se que há necessidade da participação da figura do mediador neste novo modelo. Estes profissionais coordenariam ações dentro dos equipamentos, com a função de intermediar o monitor com as ações propostas. Vale ressaltar que existe uma distinção entre o mediador e o monitor.

A ideia de Ana Mae Barbosa (2008) sobre o termo “EDUCADORES” para os profissionais da mediação se faz o mais adequado, pois compreende que qualquer outro termo que vem sendo utilizado nas instituições revela a falta de reconhecimento das atividades desenvolvidas por eles. O monitor entra como um auxiliar neste processo de planejamento e execução.

A participação do mediador cultural dentro da UFPE ainda se faz mais importante, tendo em vista que os primeiros profissionais a se formarem em mediação são advindos das mais diferentes áreas acadêmicas, o que permite uma riqueza única na construção do processo de mediação. Vale ressaltar que a estrutura e o espaço da mediação possibilita envolver "todos os profissionais da instituição buscando formar uma política única de construção de sentidos" (VERGARA, 2011, p. 180).

A partir deste contexto pressupõe-se que a DEC não somente funcione como um setor administrativo, mas que também seja um meio de facilitar os vetores das políticas culturais, sendo pautadas na diversidade cultural e profissional, sustentabilidade, inovação e inclusão social.

Considerações finais

A partir deste trabalho foi possível fazer o levantamento de alguns conceitos sobre a mediação cultural, entendendo-a em seu sentindo mais amplo. A ideia foi tentar aproximar uma teoria tão recente à realidade encontrada dentro da Universidade Federal de Pernambuco.

Com a análise e o levantamento histórico, foi possível enxergar que a mediação cultural é um campo amplo e conhecê-la se torna primordial nas mais variadas instituições que trabalham com cultura, arte ou educação. Nesse momento é importante, sem dúvida, para nós, profissionais da mediação, compreendermos com precisão o papel que nos cabe nesse cenário de constante transformação que nos circunda.

É urgente procurarmos um sentido concreto e ao mesmo tempo dinâmico para as atribuições que poderemos ter em

diversas realidades. É indispensável, alcançarmos uma nova mentalidade, a partir da qual possamos assegurar uma participação mais efetiva dentro das instituições e na sociedade.

Com a observação parcial da realidade cultural da UFPE, através de atividades extensionistas, parece claro que, a ideia de mediação permanece pouco visível sob vários ângulos dentro da universidade, através dos quais é observada que sua compreensão e difusão poderão trazer uma grande contribuição para o desenvolvimento das ações da DEC e da instituição como um todo.

A partir do exposto sobre o novo modelo de gestão implementado na diretoria, baseando-se na consolidação, inovação e democratização, entende-se que não só a universidade, mas as instituições de ensino como um todo devem abrir as portas para este novo profissional, que tem capacidade de planejar e executar ações culturais nas mais diversas linguagens, dando valor e respeitando a percepção do outro.

Para que isto aconteça se faz necessário que alcancemos um maior grau de clareza e competência na enunciação de nossos posicionamentos e convicções, o que só se tornará possível se percorrermos o vasto território temático e tentarmos entrelaçar toda essa extensa cadeia de reflexões numa rede de verdadeiro conhecimento. Só então poderemos construir pontos de vista mais críticos e perspicazes sobre os atuantes da atividade profissional.

Referências

ALMEIDA, M. A. de. Mediações da cultura e da informação: perspectivas sociais, políticas e epistemológicas. *Tendência da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação*, n. 1. 2008. Disponível em:<http://inseer.ibict.br/ancib/index.php/tpbci-/article/view/Article/6>.

BARBOSA, A. M. Educação em Museus: termos que revelam preconceito. In: a mesma. *Diálogos entre arte e público*. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 2008. p. 30-34.

BRAGA, J; CRIPPA, G. A mediação cultural como ferramenta de comunicação nos museus de ciências. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO. Brasília: ENANCIB, out., 2011. *Anais*... Disponível em:<http://enancib.ibict.br/index.php/xii/enancibXII>.

COSTA, L. F. Um estudo de caso sobre a mediação cultural. ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA (ENECULT), 2009, Salvador. *Anais*... Disponível em:<http://www.cult.ufba.br/enecult2009/19356.pdf>.

COSTA, M. *Economia Criativa e Gestão Pública da cultura*. Curso de Economia Criativa da UFPE. Recife, 2013. Informação Verbal.

DAVALLON, J. A mediação: a comunicação em processo? *Revista Prisma*, n. 4, 2007. Disponível em:<http://revistas.ua.pt/index.php/prismacom/article/viewFile/645/pdf>.

MARTÍN-BARBERO, J. *De los medios a las mediaciones*: comunicación, cultura y hegemonía. Barcelona: Gustavo Gili, 1987.

OROZCO GOMÉZ, G. Recepción televisiva y mediaciones: la construcción de estrategias por la audiencia. *Cuademos de Comunicación*, Mexico, n. 6, 1994.

PERRUCI, G. Um projeto oligárquico-liberal de universidade (notas para uma história da UFPE). *Caderno de Estudos Sociais*, Recife, v. 2, n. 2, p. 505-520, 1986.

SÁ, M. J. A teoria do profissionalismo e o mediador cultural: qual a ordem do discurso? In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL: Corpos em Trânsito. 22, São Paulo, 2012. *Anais*... São Paulo: CONFAEB, 2012. Disponível em: <http://faeb.com.br/livro03/Arquivos/comunicacoes/193.pdf>.

SIGNATES, L. Estudo sobre o conceito de mediação. *Revista Novos Olhares*, Manaus, n. 2, 1998. Disponível em: <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/novosolhares/article/view/8311/7694>.

UFPE, Universidade Federal de Pernambuco. *História*. Disponível em:<http://www.ufpe.br/ufpenova/index.php?option=com_content&view=article&id=46&Ite mid=176>.

______. Universidade Federal de Pernambuco. *Proext*. Disponível em: <http://www.ufpe.br/proext/index.php?option=com_content&view=article&id=1&Ite mid =71>.

VERAS, D. B; MENDONÇA, D. B. de A. Educação popular e reforma universitária: Paulo Freire e a criação do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (1962-1964). *Estudos Universitários*, Recife, n. 5-6, dez., 2004/2005.

VERGARA, Luiz G. Espaços de mediação entre utopias-escritas e inscrições labiríntica de temporalidades: jogos + rituais = simbólico. Desafio político-pedagógico das ideias e invenções de Hélio Oiticica. In: ARANHA, C. S. G.; CANTON, K. (Orgs.). *Espaços da mediação*. São Paulo: Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, 2011. p. 177-199.

Williams, R. *Marxismo e literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

______. *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

A MEDIAÇÃO CULTURAL PEDAGÓGICA E O ATELIÊ DO ARTISTA

Augusto Cláudio de Miranda Barros filho[1]

Introdução

Para tratar de uma Mediação Cultural Pedagógica, partimos do pressuposto de que todas as relações que compõem situações de aprendizagem são relações pedagógicas. Claro que a qualidade e validade do ensino-aprendizagem e daquilo que vai ser ensinado é levado em consideração. Com isto podemos encarar o ateliê do artista como um ambiente pedagógico.

Neste ambiente é possível aprender técnicas artísticas, como trabalhar com os materiais – tintas, pigmentos, solventes, pincéis, goivas, etc. -, técnicas de composição e harmonia visual, entre outros conteúdos. O trabalho pedagógico dentro do ateliê não é novo. Mas o que propomos nesta pesquisa é a possibilidade de pensarmos o atelier do artista como um ambiente pedagógico intrínseco para a realização da mediação cultural.

---

[1] Graduado em Licenciatura em Artes Visuais pela UFPE. Especialista em Mediação Cultural pelo DCI da UFPE. Mestrando em Artes Visuais pela UFPE/UFPB. Professor de artes e artista visual.

Mediação cultural compreende dinâmicas relacionais e interacionais entre os campos da cultura e dos públicos. A depender dos ambientes onde estas relações / interações se darão, os motores, conceitos e aplicações de ações educativas, ou não – mas essencialmente simbólicas -, podem encontrar bases teóricas distintas. As relações sociais e políticas da mediação cultural encontram espaço ante as discussões referentes à mediação cultural e suas aplicações educativas.

Por que mediação cultural pedagógica?

Mediação cultural é uma área de conhecimento que partilha bases e conceitos com diversas áreas: filosofia, sociologia, antropologia, comunicação, ciência da comunicação, artes (DAVALLON 2007). Davallon recorre ao termo mediação para designar a Operação simbólica de instauração de uma relação entre o mundo do visitante e o mundo da ciência pela / através da exposição da ciência (DAVALLON, 1988, citado de acordo com 1999a: 75 nota 52); acompanhada, num segundo tempo, da decisão de alargar o seu emprego à dimensão simbólica do funcionamento mediático[2] da exposição (DAVALLON, 1999a: Introdução;2002) (DAVALLON, 2007, p.5).

Quanto à exposição referida pelo autor, é preciso que compreendamos não a exposição que comumente relacionamos a arte, mas o contado, apresentação de determinado conteúdo. Mediar é, então, aproximar dois universos através do contato

---

[2] No texto, mediático refere-se aos media, todo o suporte de difusão de informação como rádio, televisão, imprensa, publicação na internet, vídeograma, satélite de comunicação, etc., que constitui ao mesmo tempo um meio de expressão e um intermediário na transmissão de uma mensagem.

entre eles, e esta aproximação deve ser seguida da ampliação de sua aplicação à dimensão simbólica do funcionamento dos elementos mediáticos deste contato.

Ou como aponta Walter Benjamin, mais especificamente no campo artístico, que para uma obra de arte ser de fato relevante ela deveria encaminhar ou enriquecer a produção de outros artistas, ao mesmo tempo em que disponibiliza um produto ao público geral que o satisfaça, que o complete de maneira superior aos demais produzidos.

Estes produtos ou obras de arte apresentados devem gerar outros elementos que possibilitem a transformação do público consumidor, para Benjamin, em colaboradores, e não apenas leitores ou espectadores (HONORATO, 2007). Em resumo, mediar é possibilitar a apropriação, que se dá de forma dialógica, seguida de uma construção que signifique o objeto simbólico de interesse (PIERUCCINI, PERROTTI, 2010).

Mas para que esta mediação da cultura possa acontecer, é preciso que sistemas e situações de mediação sejam desenvolvidos - por meio das instituições e de suas políticas culturais - para atender às diversas necessidades dos artistas e do público. Situação de mediação seria o nível mais aparente, periférico, da mediação: a exposição, a mediação escrita – que interpretamos como o texto de parede que pode ser visto na maioria das exposições –, a expografia, as ações educativas e que são concebidas em função do público ou da visita guiada. Já sistemas de mediação englobam o que está na área da concepção, do desenvolvimento anterior a abertura da exposição de arte, por exemplo (DUFRÊNE, GELLEREAU, 2004).

Em nossa revisão de literatura pudemos notar uma categorização da mediação aplicada ao campo da cultura e em suas dimensões educativas nos textos de Jean Davallon

(2007), Bernadette Dufrêne e Michèle Gellereau (2004), Cayo Honorato (2007 e 2010), de Edmir Perrotti (2007), Ivete Pieruccini com colaboração de Edmir Perrotti (2010) e de Maria Isabel Leite (2005 e 2008).

No texto de Davallon existe uma menção clara da definição de uma mediação pedagógica, que não relaciona-se diretamente com seu conceito exposto de mediação cultural. Para ele, mediação pedagógica entende o formador ou professor como mediador. Esta relação implica uma regulação das relações educativas, para que a relação aprendiz/saber seja efetiva e conduza a uma aprendizagem (DAVALLON 2007, p. 7).

Para Dufrêne e Gellereau, mediação cultural assume uma postura essencialmente política, consequentemente sua dimensão educativa também. As autoras, recorrendo às especificidades francesas e a um contexto institucional, põem a mediação cultural na esfera das relações, dividindo o mundo da criação artística e dos públicos (DUFRÊNE; GELLEREAU, 2004, p. 3).

O mediador será aquele a dispor de conhecimentos e ferramentas para criar as condições de seu encontro. Mas a mediação não se dá apenas por meio deste mediador institucional. As autoras criticam o pensamento de que apenas as ações de mediação irão permitir o acesso à cultura é focar unicamente sobre as instituições culturais, negligenciando numerosas práticas culturais, privadas e coletivas; tendo em vista que elas apontam que a cultura seria o "amontoamento de mediações" (DUFRÊNE; GELLEREAU, 2004, p. 2).

Honorato (2007) nos trás apontamentos sobre o que poderia ser um norte para a Mediação Educacional. Para ele, o trabalho de Mediação Educacional atua em colaboração com as práticas artísticas; "é a tomada de consciência num

fazer (que é também sentir, pensar e dizer)[3] da capacidade crítica e criadora de cada um, em vista de um sentido público da existência individual" (HONORATO, 2007, p. 125).

Ivete Pieruccini fala em uma "prática para trocas culturais" (PIERUCCINI; PERROTTI, 2010, p. 2) que é estabelecida em um novo dispositivo cultural, qual batiza de *Estação Memória*. A iniciativa preocupou-se em analisar problemáticas referentes a apropriação simbólica, tendo em vista processos sociais de protagonismo cultural, desenvolvendo-se a partir dos estudos das relações entre os dispositivos de informação e cultura e as aprendizagens informacionais próprias da contemporaneidade.

Em resumo, o aprendizado seria realizado a partir de experiências, por parte dos educando, envolvendo a memória como processo que relembra e permite apropriações e reconfigurações a partir das vivências. Em confluência, Edmir Perrotti pensa na mediação como "processo de significação, o que vale dizer, ato que ultrapassa em muitos aspectos meramente técnicos ou formais de disponibilização de dados". São elementos de ordens distintas – material, relacional, semiológica – que se interpõem e atuam nestes processos de significação.

Isabel Leite não nos apresenta de forma clara o que considera mediação cultural ou o que conceituaria uma mediação educativa. Ela nos trás à reflexão, basicamente, partindo de seus relatos e vivências de situações de mediação em diferentes instituições, tanto no Brasil quanto na Inglaterra.

Para ela, deve existir uma parceria entre o museu e a escola, mas não a ponto de escolarizar os espaços museológicos – ação

[3] Faz referência às relações dialógicas apresentadas por Paschoal (2009, p. 5).

que poria, por exemplo, como ponto de partida os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN's -, o que empobreceria as potencialidades criativas do museu. Professor e mediador devem ser parceiros e não substitutos em suas ações educacionais.

A autora nos aponta também para as articulações, desde 1951, entre o Conselho Internacional de Museus (ICOM) e da Organização das Nações Unidas (UNESCO), que lutam por uma conscientização do papel educativo dos museus; "uma proposta que tenha como pressuposto o direito de todos os cidadãos à educação permanente, em todas as dimensões culturais, sem esquivar-se da dimensão crítica do conhecimento" (LEITE, 2005, p. 28). Assim, o museu torna-se uma das instâncias educativas da sociedade, e a educação parte indissociável da cultura.

O que é o ateliê?

O ateliê é um espaço pedagógico e sua utilização para facilitar o aprendizado de técnicas artísticas é bastante antiga. Durante a Idade Média, muitos artesãos contavam com a ajuda de aprendizes para realizar as encomendas dos seus senhores. Estes aprendizes recebiam ensinamentos das técnicas utilizadas pelo artesão dono da oficina, tendo que copiar seu estilo.

A partir do século XV os artistas, artesão e artífices passaram a se organizar em corporações. Estas se assemelhavam, em diversos aspectos, aos atuais sindicatos. Às corporações ou Guildas competia zelar pelos direitos e privilégios de seus membros e assegurar um mercado para os seus produtos.

Neste período, se um jovem quisesse ser artista, seus pais o colocavam sob os cuidados de um mestre – um artista bastante experiente – desde muito novo. Suas primeiras tarefas poderiam ser as de triturar o material para a preparação das cores ou de ajudar a fazer painéis de madeira ou telas que o mestre resolvesse usar. Aos poucos o mestre iria dando tarefas mais elaboradas, como pintar o mastro de uma bandeira, pintar uma área do céu ou mesmo de concluir a pintura das roupas de algum personagem secundário da composição.

Se o aprendiz mostrasse talento e soubesse imitar bem o estilo daquele mestre, a ele seria dada uma tarefa mais complexa; talvez pintar um quadro inteiro a partir de um esboço do mestre e sob sua supervisão (GOMBRICH, 2011, p. 248). O tom copista que as academias herdaram desse período histórico é criticado de maneira bastante coerente por Leite (2010, p. 36-50), quanto a sua reprodução sob a ótica da educação patrimonial. Contudo não será dada maior atenção para este assunto no presente texto.

O espaço de trabalho do artista continuou sofrendo diversas modificações durante o curso da história. Porém o trabalho colaborativo foi uma marca quase constante. Os movimentos modernos da arte tiveram momentos onde o uso coletivo do ateliê era fundamental para a formação dos próprios artistas.

É importante reforçar que a ideia de ateliê como espaço exclusivamente para o trabalho artístico e mais, de apenas um artista, é relativamente nova. “Originalmente, os ateliês eram destinados a operários e estavam imbuídos de um conteúdo social, econômico e político” (MORAIS, 2004).

Artistas de diversos países e em diversos períodos históricos se organizaram em espaços coletivos, tanto

planejados para tais fins – como o edifício francês *Lo Rouche*, por volta de 1900 -, quanto espaços improvisados – os também franceses *Bateau Lavoir*, conglomerado de casebres obscuros; e o *Impasse Ronsin*, ateliê comunitário inicialmente ocupado por operários de empreiteiros e posteriormente por artistas importantes como Marcel Duchamp e Brancusi.

Os diversos grupos que se formaram no Brasil nas décadas de 1930 e 1940 eram, na realidade, ateliês coletivos. Nesses espaços os integrantes buscavam aprimorar seus conhecimentos técnicos, seja pela prática do desenho do modelo vivo, ou em pinturas ao ar livre pelos arredores dos ateliês (MORAIS, 2004). As trocas eram contínuas; os mais experientes atuavam geralmente como orientadores dos mais jovens.

Em um título de determinado trecho de seus textos que compõem o catálogo do leilão do escritório de arte Soraia Cals, Frederico Morais escreve: "No ateliê do artista, a unidade perfeita entre a obra, o artista e sua metodologia de trabalho" (MORAIS, 2004). Este título possibilita uma reflexão sobre possíveis aprofundamentos poéticos e estéticos em relação a obra de arte, produto final, e seu processo de desenvolvimento dentro do espaço do ateliê.

O que buscamos compreender não é a eficácia e/ou eficiência de uma reprodução da educação histórica nos ateliês, mas suas possíveis aplicações no compartrilhamento[4] da criação artística entre o artista, a obra, o mediador e o mediado, não sendo esta classificação de ordem hierárquica ou estanque.

---

[4] Termo criado pela Professora Doutora Lucimar Bello Frange e explicado durante Colóquio da Federação Brasileira dos Arte-Educadores do Brasil, FAEB, em Recife, em Janeiro de 2013. Esta expressão designa a ação de troca, partilha e construção de conhecimento e do caminho partilhado entre o educador e o educando.

Como é possível observar a partir desta primeira "escola de pintura" (GOMBRICH, 2011), e as práticas artísticas desenvolvidas ao longo dos anos, o espaço do ateliê é um ambiente pedagogicamente rico. A partir dele é possível fazer ligações e estabelecer relações com muitas áreas do conhecimento, inclusive no que diz respeito à mediação cultural.

Pensar tal espaço como um dispositivo cultural amplia a discussão sobre mediação cultural para além do âmbito museal ou expositivo. Uma prática bastante explorada pela mediação cultural pedagógica em espaços como museus e galerias de arte se dá a partir da obra de arte.

Esta ação é possível ser comparada a um iceberg; a região que fica emersa é consideravelmente menor do que a área imersa. Assim pensando, questiono: seria possível compreender melhor aquele fim se partíssemos do meio? Observar a prática do artista possibilitaria uma compreensão estética e poética mais amplificada?

Frederico Morais (2004), ao relatar suas visitas ao ateliê do artista Antônio Henrique Amaral, fala de sua dinâmica de trabalho:

> O que me surpreendia, na verdade, era a desromantização do seu processo criador. [...] ele não se desligava do seu cotidiano, do universo das ideias, de tudo o que estava acontecendo no Brasil e no mundo. [...] Enquanto estive em seu ateliê [...], ligou para Brasília, escreveu carta para o ministério da cultura, opinando sobre a Lei Rouanet [...], enviada por fax, marcou um jantar para aquela noite [...], tomou providências para a viagem que faria aos Estados Unidos e ao México, comprou dólares por telefone [...], corrigiu datas e títulos numa lista de obras, etc. Mais tarde, a tela ainda por terminar, e após almoçarmos um sanduiche na padaria da esquina, gravamos uma entrevista.

Após refletir a respeito da prática diária dentro do ateliê do amigo, o autor pondera que os acontecimentos ocorridos dentro daquele espaço repercutem de forma irremediável na obra do artista. Estas influências aconteciam nas escolhas dos temas de suas pinturas, nas soluções formais – quanto a forma e suas estruturas pictóricas -, nos seus mecanismos de criação e até no título das obras. Partindo destas reflexões inicia a formulação daquilo que chama de uma teoria da circunstância: "a primeira circunstância, a mais imediata e envolvente, era o próprio ateliê" (MORAIS, 2004).

O ateliê como dispositivo cultural

A compreensão do conceito de Dispositivo Cultural pode ser analisada enquanto uma "instância, [...] local social de interação e de cooperação com suas intenções, seu funcionamento material e simbólico, enfim, seus modos de interação próprios" (FERREIRA *apud* PIERUCCINI, 2010, p. 8), que não só permitem narrar, agir ou atuar por meio deles, mas narram, contam histórias, atuam (PERROTTI, 2007, p. 27), estabelecendo uma ordenação de sinais, relações e poderes.

A expansão da ideia de dispositivo cultural encontra força em Edmir Perrotti, que afirma que os conceitos, configurações e modos de atuar dos e nos dispositivos culturais devem ser observados e analisados, sobretudo, enquanto realidades a serem inventadas e reinventadas. (PERROTTI, 2007). Ora, se conhecemos os dispositivos culturais para a Ciência da Informação enquanto bibliotecas, centros culturais e núcleos de documentação, de informação, de memória, dentre outros, e influenciados pela afirmação de

Perrotti, podemos enxergar potencialidades informacionais, além de educativas e culturais, em diversos outros meios; como no ateliê do artista.

Ao elaborar seu texto em defesa do uso do corpo enquanto dispositivo, Jardel Sander volta ao início do século XX, quando “as vanguardas artísticas atualizam [...] um caráter insustentável de uma configuração estática e plenamente visível do mundo” (SANDER, 2011, p.138), reordenando a prática artística para outra que necessita de uma intervenção no mundo visível a partir da subjetividade do artista. É possível refletir sobre a ainda resistente concepção de arte que pede apenas a passividade contemplativa em relação ao mundo. A arte, segundo ele, carrega esta característica do mundo contemporâneo; a ação, a interação, a intervenção.

Se seguirmos por esta linha de raciocínio, levando em consideração o espaço do ateliê como dispositivo cultural a fim de uma mediação cultural pedagógica, é possível visualizar uma expansão neste horizonte. A ação no ateliê não deve apenas tratar de uma mediação dos trabalhos do artista ou apenas do espaço de trabalho do artista e de seus materiais, mas uma mediAÇÂO na arte.

O fazer artístico esteve sempre vinculado à educação artística e criativa. Com o viver contemporâneo, cada dia mais interativo e interventivo, como não pensar o fazer artístico/criativo inserido em um processo pedagógico-cultural? Faz cada vez mais sentido inserir a ação, a interação, a intervenção nos processos pedagógicos. Deve existir um “continuum entre o campo e a teoria; sujeito e obra” (PASCHOAL, 2009). A teoria sem a prática é inconsistente, ambas devem sempre seguir unidas, em uma simbiose natural.

É necessário que extrapolemos os limites hierárquicos, rígidos e estanques entre os saberes formais e os saberes da ação, entre a observação e a participação, entre os fazeres científicos e empíricos (PERROTTI, 2007). A elaboração de dispositivos situados em uma dimensão discursiva, resaltando seu papel nos atos de significação, possibilitando expansões conceituais e apropriações, por meio dos envolvidos na mediação (mediador, mediado, artista, obra), relacionadas ao(s) objeto(s) artístico(s) estudado(s) (PERROTTI, 2007, p.26). Assim, o trabalho no ateliê promoveria significações e seus enriquecimentos, não somente relacionados à obra de arte e/ou ao artista, mas também das dinâmicas de trabalhos naquele espaço.

Os diálogos são fundamentais para as construções simbologizadoras[5] a partir do contato com outras realidades. "No caso do discurso oral, para entender o que alguém fala, acionam-se as contrapalavras – acervo de palavras dentro de cada um -, e é com base nesse embate das contrapalavras com a palavra alheia que vai se dar a significação" (LEITE, 2010, P. 39).

Mas o leitor pode questionar se a obra de arte não seria a fala alheia e a significação poderia dar-se dentro deste circuito estabelecido e conhecido. É possível e é rica a significação trazida pela obra. É este o sistema mais utilizado nas ações educativas em exposições de arte.

Mas por que se limitar e aceitar o menos como suficiente quando podemos ampliar as relações? Tal relação construtiva pode consolidar-se e configurar-se se pensarmos na análise da tríade "autor-obra-contemplador na constituição de seus diversos significados, [...] assim como no texto [autor-texto-

---

[5] "Simbologizar envolve a possibilidade de criar, atribuir e compreender significados." Professor Doutor Lourival Pereira Pinto durante aula do curso de especialização em Mediação Cultural na Universidade Federal de Pernambuco em Abril de 2012.

leitor][6] mudando-se um dos vértices do triangulo, altera-se, necessariamente, o sentido da imagem" (LEITE, 2005, p. 39).

A autora fala a respeito de como o encontro com reproduções de obras de arte não substitui a obra em sim, ou como ouvir a um disco de música não dá conta de uma apresentação ao vivo, ou mesmo como um vídeo assistido difere da experiência em um cinema. "O teatro não vai até a escola – sua ambientação, sua arquitetura, seu cheiro, sua temperatura, seu *glamour*, as pessoas que ali estão... isso é insubstituível" (LEITE, 2005, p. 24).

Então será que é necessário ir ao encontro do artista, conhecer seu ateliê e seus métodos de trabalho em loco? Se necessário, dependerá do contexto da ação educativa, mas é fato que é uma experiência que enriqueceria os repertórios dos educandos.

E este enriquecimento é sempre necessário quando abraçamos causas pedagógicas, formativas, dialógicas e que tenham como centro a construção de um protagonismo cultural. Ainda aportados nos pensamentos do texto de Maria Isabel Leite, que critica as posturas dos setores educativos de suas instituições culturais significativas no Rio de Janeiro ao apresentarem exposições de grande porte.

A autora aponta falhas desde a concepção do espaço expositivo, à postura da instituição – acrescento aqui também o curador -, passando pela formação do monitor ou mediador - que inicia-se no ambiente escolar e segue até sua formação para o trabalho realizado no espaço museológico -, até sua ação dentro da prática após a visitação do público.

Discorre apontando, e exemplificando com dados de sua pesquisa, as fissuras educacionais e formativas do trabalho nos

---

[6] Grifo meu.

museus, que são diversos e atingem muitas camadas e instâncias, tornando as reformulações difíceis de serem realizadas, ao menos a médio prazo. Com isto, a ação de mediação também no ateliê funcionaria como mais um recurso a possibilitar o enriquecimento dos repertórios mediacionais – talvez até mesmo dos próprios mediadores, já que é possível compreender as ações de mediação como uma construção em rede, que atinge e transforma todos os envolvidos.

Entendo que um projeto assim não é a solução para a má formação e uso dos mediadores, monitores e instituições culturais, mas, novamente, por que acomodar-se com o menos, com as defasagens? Por que esperar que mudanças, políticas, institucionais, educacionais, tão amplas e significativas alterem todas as dinâmicas dos sistemas culturais encontrados em vários campos?

Outro ponto que nos faz buscar nesse deslocamento da prática mediática em outros espaços é o fato de que diversificar espaços de apresentação de uma obra de arte é estabelecer um novo código que informará diferentemente o olhar.

Dependendo do lugar ou contexto em que se encontra a obra de arte, o olhar que ela vai exigir, ou não, do contemplador será diferente (LEITE, 2005, p. 26). Isto ao tratar a respeito da legitimação concedida a uma obra ou artista devido a seu local de exibição: praça pública ou museu, por exemplo.

Tal deslocamento pode, como dito, ressignificar uma obra. Este processo pode se dar em direções distintas: uma sacralizada, hierarquizada, romântica, que a obra recebe dentro do museu ou galeria; e outra mais humana, mais próxima do público, junto ao artista e seu processo criador. Este novo encontro em um ambiente diverso pode ser

entendido como uma tentativa de conhecer as outras possíveis histórias da obra e do artista em questão.

Como dito pela escritora nigeriana Chimamanda Adichie (2009) durante palestra intitulada "O perigo de uma única história", em Oxford, Inglaterra, em conferência da TED[7] (Technology, Entertainment, Desing), é perigoso ater-se apenas a uma concepção, um entendimento, de apenas uma face do objeto de interesse. Esta ação acaba estagnando o objeto. Segundo ela nós somos impressionáveis e vulneráveis em face de uma história, e que acabamos por abraçar e conceber como única a primeira leitura que fazemos de algo. É importante conhecer outras faces de um mesmo objeto para que nós e/em nossas subjetividades possamos ressignificar e simbologizar aquilo que observamos.

Conclusão

Existem, ainda, divergências sobre os conceitos de mediação cultural e os diversos textos pesquisados apontam muitos caminhos e profusões de ideias. Os estudos encaminham-nos para múltiplas visões e papéis da mediação cultural, mas podem enriquecer ou proporcionar diversas leituras, interpretações e práticas das mediações.

As falhas existentes nas práticas das mediações acabam por nublar eficiência e eficácia de muitas ações educativas em espaços museológicos. Com intenção de ampliar as possibilidades de uso da mediação dentro de espaços voltados para o campo artístico, vem sendo elaboradas

[7] Disponível em: < http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger-_of_a_single_story.html>.

propostas de mediação cultural pedagógica a serem incorporadas às instituições e seus setores educativos.

Aqui, tentamos elencar a possibilidade de deslocamento da leitura da obra de arte e de trabalhos em mediação cultural para o espaço do ateliê do artista, com o intuito de enriquecer as experiências de educandos em situação de mediação.

O diálogo com o artista e o atelier pode, inclusive, trazer novas vivências aos mediadores, que assim podem apropriar-se de conceitos mais aprofundados, já que pensamos a ação de mediação cultural como um processo informacional expandido em rede, onde não existem simplesmente emissores receptores e mediadores, mas relações e interações. A informação simbolizada rebate em todos os agentes deste modelo de comunicação, estabelecendo corpo cada vez maior, incorporando as leituras, criações e recriações dos agentes.

As ações de mediação cultural pedagógica devem ser cada vez mais exploradas. É necessário que haja reformulações em muitas instâncias que envolvem estas ações. O comprometimento com uma ação responsável de mediação cultural pedagógica é importante e relevante e incorporar os estudos e reflexões a respeito do tema é urgente.

Referências

DAVALLON, Jean. A mediação: a comunicação em processo? *Revista Digital de Ciências e Tecnologias de Informação e Comunicação do CETAC*, Lisboa, n. 4, 2007. Disponível em: <http://revistas.uq.pt/index.php/prismacom/issue/view/N.%C2-%BA%204>.

DUFRÊNE, Bernadette; GELLEREAU, Michèle. A mediação cultural: objetivos profissionais e políticos. *Hermés*, n. 38, p. 199-206, 2004. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/136343907/Mediacao-Cultural-Objetivos-Profissionais-e-Politicos-DUFRENE-e-GELLEREAU>.

GOMBRICH, Ernst. H. *A História da Arte*. 16 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

HONORATO, Cayo. Expondo a mediação educacional: questões sobre educação, arte contemporânea e política. *ARS*, São Paulo, v. 5, n. 9, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-53202007000100010&lng=en&nrm=iso>.

______. Mediação e Sistema da Arte. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS (ANPAP), 19, 2010, Cachoeira. *Anais*... Salvador: EDUFBA, 2010. p. 2004-2010. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2010/pdf/ceav/cayo_vinicius_honorato_da_silva.pdf>.

LEITE, Maria I. Museus de arte: espaços de educação e cultura, In: LEITE, M. I.; OSTETTO, L. E. (Orgs.). *Museu, Educação e Cultura*: encontros de crianças e professores com a arte. São Paulo: Papirus, 2005.

LEITE, Maria Isabel. O Museu de arte como espaço de apropriação artístico-cultural infantil. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL (ANPED/SUL), 7, 2008, Itajaí. *Anais*... Disponível em <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Educacao_e_arte/Trabalho/01_56_43_O_MUSEU_DE_ARTE_COMO_ESPACO_DE_APROPRIACAO_ARTISTICO-CULTURA.pdf>.

MORAES, Frederico. *No Ateliê do Artista*: os mecanismos de criação – 1. Catálogo de Leilão. 2004.

PASCHOAL, S. B. N. Dialogização com e a partir da leitura: crianças e adolescentes protagonizando saberes. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL (COLE), 17, 2009, Campinas. *Anais*... Campinas: ALB, 2009. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem19/COLE_2973.pdf>.

PERROTTI, Edmir; PIERUCCINI, Ivete. Infoeducação: saberes e fazeres da contemporaneidade. In: LARA, M. L. G; FUJINO, A.; NORONHA, D. P. (Orgs.). *Informação e contemporaneidade*: perspectivas. Recife: Néctar/Liber, 2007. p. 97-119.

PIERUCCINI, Ivete; PERROTTI, Edmir. Memória, Experiência e Informação: a Estação Memória. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 2010, Rio de Janeiro. *Anais*... p. 1-21. Disponível em <http://enancib.ibict.br/index.php/xi/enancibXI/paper/view/533/96>.

SANDER, Jardel. Corpo-dispositivo: cultura, subjetividade e criação artística. *ArtCultura*, v. 13, p. 129-142, 2011. Disponível em: <http://www.artcultura.inhis.ufu.br/PDF23/jardel_sander.pdf>.

OS DESAFIOS DA MEDIAÇÃO CULTURAL EM MUSEU VIRTUAL

Bianca Duarte[1]
Lourival Pereira Pinto[2]

Introdução

Neste artigo faremos uma análise dos processos de mediação cultural em um ambiente de museu virtual, refletindo sobre os desafios enfrentados pelos mediadores, para realizar uma mediação eficaz sem que haja o contato direto com o público e sem saber quem de fato é seu público, pois este ambiente permite uma heterogeneidade ímpar de acessos. Pensaremos no uso das tecnologias pelas instituições museais, e a importância de planejar a exposição do acervo de forma a propiciar uma apropriação por parte do visitante.

As novas tecnologias

As instituições museais já reconhecem as potencialidades das novas tecnologias perante os usuários, e manifestam seu

---

[1] Graduada em Design de Moda pela UNINASSAU. Especialista em Mediação Cultural pelo DCI da UFPE.
[2] Doutor em Ciência da Informação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Adjunto no DCI da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

interesse pelo uso da internet como meio de comunicação e divulgação do seu acervo e patrimônio. O museu está sendo cada vez mais democratizado, tornando-se acessível a nível global, depois da ascensão da internet, enriquecendo o mundo da Museologia e promovendo novas aplicações.

Muchacho (2005) afirma que a instituição museológica sofreu grandes alterações e foi alvo de salutar discussão que motivou novas formas de pensar o museu. Há, agora, consciência de que o museu precisa se libertar do seu espaço tradicional e limitado, para se tornar acessível ao grande público.

O objeto museológico se abre à experiência estética através do virtual, utilizando um artifício: a imagem virtual. A expressão "imagem virtual" engloba as imagens numéricas e a ideia de simulação do real. E como afirmou Moutinho (1989) não foi a Museologia tradicional que evoluiu para uma Nova Museologia, mas sim a transformação da sociedade que levou à mudança dos parâmetros da Museologia.

A facilidade de distribuição e de acesso às informações via Internet e a possibilidade de interação das instituições com o público, e do público com os artistas, transformam esta nova mídia chamada museu virtual em uma autêntica ferramenta de comunicação. Portanto, é imprescindível que se repense os conceitos museológicos estabelecidos, pois se tratando de uma nova mídia, tudo o que se relaciona com ela é novo, tanto para quem produz, quanto para quem expõe, e até mesmo para quem aprecia. Rala afirma que:

As perspectivas didáticas e comunicativas decorrentes deste processo de musealização abrem novas possibilidades na democratização do patrimônio cultural. Consideramos que, igualmente proporcionarão benefícios na musealização dos bens de Design.

Contudo, a forma e os critérios de utilização e comunicação dos conteúdos museológicos e museográficos encontram-se por estabilizar e o mundo das novas tecnologias é uma ferramenta em desenvolvimento nos museus. Uma abordagem interdisciplinar, cruzando o Design, a Nova Museologia, as Novas Museografias e as Novas Tecnologias, na concepção dos projetos museológicos com identidade museográfica virtual, valoriza os conteúdos museais na concretização dos instrumentos de comunicação emergentes. (RALA, 2010, p. 09).

Rejeitar estas novidades na museografia seria, possivelmente, contribuir para a sua extinção como espaço cultural de comunicação. Neste sentido, Garcia (2003) diz que os museus têm de "desdramatizar as novas tecnologias, passando a olhar para elas como um veículo de comunicação, [...] com a vantagem de permitirem possibilidades quase ilimitadas na utilização dos recursos do museu pelos seus visitantes". Assim, podemos considerar que a rede global, as novas tecnologias e as novas museografias nos oferecem uma oportunidade de divulgarmos o patrimônio artístico e cultural em um contexto de museu virtual.

Nos Estados Unidos e na Europa, existe uma grande quantidade de estudos sobre a utilização destas novas tecnologias em museus, mas no Brasil isso não se observa. Rose Miranda (2001, p. 44), em sua dissertação de mestrado em Ciência da Informação, intitulada "Informação e sites de museus de arte brasileiros: representação no ciberespaço", observou este problema. Há carência nos estudos sobre o número de museus e sites de museus brasileiros na web, sobre o histórico de uso da ferramenta, a análise de conteúdos, além da recepção e utilização pelos visitantes.

Museu virtual

Battro (1999) afirma que o museu virtual é muito mais do que colocar fotos das peças em reserva, das coleções permanentes ou temporárias na internet. Trata-se de conceber um museu totalmente novo. E os estudos acadêmicos precisam caminhar para tentar acompanhar a velocidade dos acontecimentos. Neste sentido, o termo 'museu virtual' foi definido como:

> uma coleção logicamente relacionada de objetos digitais compostos de variados suportes que, em função de sua capacidade de proporcionar conectividade e vários pontos de acesso, possibilita-lhe transcender métodos tradicionais de comunicar e interagir com visitantes...; não há lugar ou espaço físico, seus objetos e as informações relacionadas podem ser disseminados em todo o mundo (ANDREWS e SCHWEIBENZ, 1998, p. 19).

Já Henriques define museu virtual de acordo com sua característica interativa:

> O museu virtual é um espaço virtual de mediação e de relação do patrimônio com os utilizadores. É um museu paralelo e complementar que privilegia a comunicação como forma de envolver e dar a conhecer determinado patrimônio. [...] Só pode ser considerado museu virtual, aquele que tem suas ações museológicas, ou parte delas trabalhadas num espaço virtual (HENRIQUES, 2004, p.11).

As novas mídias são um instrumento poderoso no processo de comunicação entre o museu e seu público. A sua utilização vem facilitar a transmissão da mensagem

pretendida e captar a atenção do visitante, possibilitando uma nova visão do acervo museológico e podendo gerar uma apropriação por parte de seus usuários (MAFFEI, 2012). Assim, o usuário, podendo interagir no espaço virtual, tem a sua própria experiência do espaço museológico.

Como afirma Muchacho (2005), "o visitante deixa de ser um sujeito passivo, que apenas reage à mensagem que lhe é permitida, passando a ser incentivado a participar e interagir com o espaço". E criando seu próprio percurso expositivo de acordo com sua experiência, gostos pessoais e a sua cultura.

O criador do projeto expositivo tem a sua forma ideal de percurso para compreensão de uma obra ou transmissão de determinado conceito, e cada visitante tem o direito de fazer uma experiência própria da obra. Com esta liberdade, a mediação se processa mais no campo da acessibilidade, da navegabilidade, do planejamento das exposições, na criação de textos explicativos, e na divulgação para atrair novos públicos.

Esta nova mídia chamada *museu virtual* se constitui por essência em um museu sem fronteiras, capaz de promover um diálogo virtual com o usuário, lhe dando uma visão dinâmica, multidisciplinar e interativa com o acervo e com o espaço expositivo. E, segundo Muchacho, ao tentar representar o real, se cria uma nova realidade, paralela e coexistente com a primeira, que deve ser vista como uma nova visão, ou conjunto de novas visões, sobre o museu tradicional.

Atuação dos mediadores culturais

Krug (2000) afirma que uma das funções mais importantes do mediador cultural em um museu virtual é promover uma

excelente navegabilidade e usabilidade, pois o museu virtual recebe públicos com variadas cargas culturais, porém todos precisam se sentir aptos para visitar as galerias.

Essa interface precisa ser pensada levando em consideração a multiplicidade de audiências, as várias expectativas e a mensagem que se pretende transmitir. Quanto mais heterogênea é a audiência mais difícil se torna criar um site que vá de encontro às necessidades e expectativas dos seus utilizadores.

Esta pluralidade de públicos se consiste em um grande desafio para o mediador, pois as exposições precisam ser pensadas abrangendo toda uma gama de usuários, e nem sempre irá existir um *feedback* para se medir a eficácia das ações empregadas.

A percepção de usabilidade de qualquer produto está intrinsecamente associada à carga cultural do seu utilizador (Nielsen, 2012, tradução nossa). O autor ainda define usabilidade a partir de cinco atributos:

> 1. Facilidade de aprendizagem - O sistema precisa ser fácil de aprender de forma que o usuário possa rapidamente começar a interagir. Segundo Nielsen, é o mais importante atributo de usabilidade, pois está relacionado à primeira experiência que qualquer usuário tem com um sistema.
>
> 2. Eficiência - O sistema precisa ser eficiente no uso, de forma que, uma vez aprendido, o usuário tenha um nível elevado de produtividade.
>
> 3. Facilidade de relembrar - A forma de utilização do sistema precisa ser fácil de relembrar. Assim, quando o usuário retornar depois de um certo tempo, saberá como usá-lo sem ter que aprender novamente como utilizá-lo.
>
> 4. Erros - Erro é definido como uma ação que não leva ao resultado esperado. O sistema precisa ter uma pequena taxa

de erros, ou seja, o usuário não pode cometer muitos erros durante o seu uso. Se ele errar, deve conseguir retornar a um estado livre de erros, sem perder qualquer coisa que tenha feito.

5. Satisfação subjetiva - Os usuários devem gostar do sistema e devem ficar satisfeitos ao usá-lo.

Os designers e programadores com pouca eficiência e com difícil percepção destes fatores podem facilmente afastar os visitantes ou deixá-los entediados, encurtando o tempo das visitas. Só muito recentemente os profissionais dos museus compreenderam a necessidade de analisar a usabilidade dos museus virtuais e perceberam a necessidade de criar diretrizes próprias para análise de uma interface tão específica dentro de um universo tão vasto como é a Internet (CUNLIFFE, 2001).

Para Tota (2000, p. 222)

> Um ambiente informático caracterizado por uma estrutura hipertextual e hipermédia e um sistema de interface, de metáforas que se socorrem de uma representação gráfica mais ou menos intuitiva e que permite a navegação no interior desse ambiente, ou a possibilidade por parte do visitante de cumprir ações e, portanto, de interagir com o contexto podendo também modificá-lo.

Portanto algumas questões devem sempre estar em pauta. Questões tais como: Será que os museus virtuais satisfazem as necessidades dos seus visitantes? Estarão os utilizadores satisfeitos com a experiência virtual proporcionada por estas interfaces? Segundo Muchacho (2005), a partir de um estudo realizado em 2004 por Paul Marty e Michael Twidale sobre a

usabilidade dos museus virtuais podemos distinguir cinco características específicas:

1. Nos museus virtuais, com uma quantidade exagerada de conteúdos disponíveis, os profissionais dos museus pretendem disponibilizar o máximo de conteúdos possíveis o que gera uma grande quantidade de informações e aplicações muito extensas e complexas. Demasiados conteúdos podem confundir os utilizadores que muitas vezes procuraram uma informação específica e se deparam com uma multiplicidade de conteúdos, abandonando a aplicação por não se considerarem capazes de a utilizar.
2. Nos museus virtuais com um design bastante elaborado, muitas vezes os designers que os projetaram estão mais preocupados com o lado artístico da interface e não com a sua usabilidade. Por vezes o lado artístico pode confundir e distrair o utilizador desviando-o do objetivo que o levou a consultar um museu virtual.
3. Os museus virtuais com um interface que estimula a exploração do espaço expositivo virtual, muitas vezes estão desenhados para incentivar no visitante o seu espírito exploratório, tal como no museu físico. Estas aplicações desencorajam o visitante que procura uma informação específica e é forçado a percorrer um determinado percurso imposto pelo espaço museológico virtual.
4. Nos museus virtuais que são projetados pelos próprios profissionais dos museus, estes não se apercebem que estão a utilizar diretrizes de acordo com os seus conhecimentos museológicos. O utilizador espera encontrar termos familiares e não termos específicos do processo museológico.
5. Nos museus virtuais que existem como um complemento ao museu físico, a interface é criado com o intuito de complementar o espaço físico. Os visitantes virtuais consultam toda a informação que pretendem antes

> ou depois da visita física, onde puderam encontrar informações extras. A visita virtual é, na realidade, um complemento à visita física.

A usabilidade e a navegabilidade na mediação cultural entre a audiência e o acervo museológico é cada vez mais importante. Os museus virtuais precisam satisfazer as necessidades do seu variado público e conseguir enfrentar o desafio de ir ao encontro das competências existentes na enorme diversidade de potenciais que utilizam das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação.

Considerações finais

As instituições museais que possuem suas versões *online* ou os museus essencialmente virtuais, além dos próprios mediadores culturais, precisam, cada vez mais, se preocupar com o principal desafio enfrentado neste tipo especifico de mediação que é a melhor usabilidade e navegabilidade no ambiente virtual, de forma a atender satisfatoriamente à sua audiência, fazendo com que ela se sinta capaz de navegar pelas salas e galerias virtuais com liberdade e fluidez, e que esta ação resulte em uma apropriação do conteúdo apresentado.

O desafio fica mesmo por conta do mediador, que precisa se alinhar com a sua equipe para que, cada um, nos atributos de suas funções, possa desempenhar seu papel da melhor forma, garantindo a eficácia na realização do trabalho.

Esta equipe geralmente é composta pelo responsável da instituição, designers, programadores, e o mediador, coordenando as ações do grupo. Ele não precisa ter profundos conhecimentos de todas estas áreas, mas precisa

compreender as necessidades do seu público e viabilizar as ações que culminarão com o sucesso do trabalho.

Com o aumento significativo no número de museus virtuais que surgem a cada instante, o mediador cultural deve sempre estar atento a estas questões, refletindo sobre o seu papel nesta nova mídia, e sobre a continuidade da sua função com o passar do tempo, pois novas tecnologias surgem a todo momento, modificando a forma como a sociedade interage com seus bens culturais.

Referências

ALBUQUERQUE, M. H. F.; DELGADO, M. J. L. *Dos museus de pintura ao design de moda*: uma reflexão pedagógica, 2009. Disponível em: <http://www.faac.unesp.br/ciped2009/anais/Ensino%20e%20pesquisa%20em%20desgin/Dos%20Museus%20de%20Pintura%20ao%20Design%20de%20Moda.pdf>.

ANDRADE, J. F. D. *O museu na era da comunicação online*. Dissertação (Mestrado em Ciência da Comunicação), Universidade do Minho, 2008.

BATTRO, A. M. *Museos imaginarios y museos virtuales*, 1999. Disponível em: <http://www.byd.com.ar/bfadam99.htm>.

CARVALHO, R. M. R. *As transformações da relação museu e público*: a influência das tecnologias da informação e comunicação no desenvolvimento de um público virtual, 2005. Disponível em: <http://teses.ufrj.br/ECO_D/RosaneMariaRochaDe-Carvalho.pdf>.

CUNLIFFE, D.; KRITOU, E.; TUDHOPE, D. Usability evaluation for museum web sites. *Museum Management and Curatorship*, v. 19, n.3, 2001.

GARCIA, N. G. *O museu entre a cultura e o mercado*. Instituto Politécnico de Coimbra: Coimbra, 2003.

HENRIQUES, R. M. N. *Memória, museologia e virtualidade*: um estudo sobre o Museu Pessoa. Dissertação, (Mestrado em Museologia), Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnológicas. Lisboa, 2004.

KRUG, S. *Don't Make Me Think*: a common sense approach to web usability. Indianapolis: New Riders Publishing, 2000.

LINKE, P. P.; RIBEIRO, M. H. *A moda nos museus*. 2012. Disponível em: <http://www.mbp.uem.br/cim/pages/arquivos/anais/TS5/TS5-17.pdf>.

MAFFEI, Valdir R. *O impacto das tecnologias da informação e comunicação em museus*: estudo de caso no museu da gente sergipana. Monografia, (Especialização em Mídias na Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

MALTY, P.; TWIDALE, M. Lost in gallery space: a conceptual framework for analyzing the usability flaws of museum web sites. *First Monday*, v.9, n.9, 2004.

MIRANDA, R. M. *Informação e sites de museus de arte brasileiros*: representação no ciberespaço. Dissertação, (Mestrado em Ciência da Informação). IBICT, Rio de Janeiro, 2001.

MOUTINHO, M. C. A construção do objeto museológico. *Cadernos de Sociomuseologia*, Lisboa, n.1, 1994.

______. *Museus e Sociedade*: reflexões sobre a função social do Museu. Monte Redondo: Cadernos de Patrimônio, 1989.

MUCHACHO, R. Museus virtuais: a importância da usabilidade na mediação entre o público e o objecto museológico. CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO (SOPCOM), 4, 2005, Aveiro. *Anais*... 2005, p. 1540-1547. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/muchacho-rute-museus-virtuais-importancia-usabilidademediacao.pdf>.

NIELSEN, J. *Usability 101*: introduction to usability. jan., 2012. Disponível em: <http://www.nngroup.com/articles/usability-101-introduction-to-usability>.

RALA, S. *Perspectivas didáticas e comunicativas da Museologia e da Museografia no Design*: a 'arquitetura' dos novos espaços museais, 2010. Disponível em: <http://arquimuseus.arq.br/anais-seminario_2010/eixo_ii/p3-48-silvia-rala.pdf>.

SILVA, F. M. *Vínculos entre Moda e Museu no Cenário Nacional*, 2008. Disponível em: <http://coloquiomoda.com.br/anais/anais/4-Coloquio-de-Moda_2008/39318.pdf>.

TOTA, A. L. *A Sociologia da Arte*. Lisboa: Editorial Estampa, 2000.

Museus virtuais visitados

Museo Virtual de Artes (MUVA). Uruguai. Disponível em: <http://muva.elpais.com.uy/>.

Museu da Indumentária e da Moda (MIMO). Brasil. Disponível em: <http://www.mimo.org.br>.

Museu Virtual Aristides de Sousa Mendes. Portugal. Disponível em: <http://mvasm.sapo.pt/>.

Museu Virtual da RTP. Portugal. Disponível em: <http://museu.rtp.pt/>.

Museumwith no Fronteirs (MWNF). Bélgica. Disponível em: <http://www.museumwnf.org/atrium_about.php>.

The Virtual Museumof Canada. Canadá. Disponível em: <http://www.museevirtuel-virtualmuseum.ca/index-eng.jsp>.

Valentino Garavani Museum. Itália. Disponível em: <http://www.valentinogaravanimuseum.com>.

A “ESCOLA NO CINEMA” MEDIADA PELAS TECNOLOGIAS CONTEMPORÂNEAS

Gabi Saegesser Santos
Rodrigo Carreiro

Introdução

A arte-educação e a mediação do acervo artístico estão presentes no cotidiano das pessoas, em especial dos estudantes, desde os anos 1960 no Brasil. Desde então, esse trabalho – no qual especialistas em mediação cultural auxiliam pessoas leigas a compreender melhor os contextos no qual se dão a criação e a interpretação de obras artísticas – tem se fortalecido a partir de um trabalho contínuo e persuasivo, realçando pesquisas e exercícios relevantes elaborados por Ana Mae Barbosa e trazidos ao ensino da arte no final dos anos 1980 (GALVANI, 2005).

Dentro do campo da educação artística há uma vasta gama de trabalhos mais recentes, desenvolvidos junto ao audiovisual, que tem tido ampliação importante no segmento infanto-juvenil desde os anos 1990. Em Pernambuco, entre esses trabalhos, podemos citar alguns grupos de produtores culturais que desenvolveram esta atividade, em especial o

trabalho desenvolvido pela produtora Andréa Mota dentro do programa de educação e cinema intitulado CinEscola.

Criado em 1998, o Programa CinEscola facilita o acesso ao cinema como bem cultural, numa atividade que estimula a sensibilização do olhar através de estímulos audiovisuais. De acordo com Andréa Mota, este instrumento audiovisual é uma ferramenta de trabalho tanto para educadores quanto para estudantes.

Desde 2010, o Programa CinEscola se uniu à organização não governamental Centro de Atitudes, liderada por André Stamford, para desenvolverem, junto ao Estado, primeiramente com a Secretaria de Cultura e em seguida com a Secretaria de Educação, o Projeto cineCabeça. Este projeto tem como objetivo desenvolver um trabalho educativo com o mesmo princípio do CinEscola, somado ao uso de um importante espaço público e monumento cultural Pernambucano: o Cinema São Luiz.

O objetivo deste ensaio é examinar a atividade de mediação cultural dentro do cineCabeça a partir do uso das tecnologias contemporâneas, viabilizando o exercício da mediação em 75 das 87 escolas atendidas, e atribuindo o papel de protagonistas o seus educadores. Antes de conhecer o projeto, porém, é fundamental conhecer a metodologia que o precede. Desta forma, torna-se possível compreender a dinâmica que conduzirá o educador a se apropriar das ferramentas já desenvolvidas e utilizadas na pedagogia e arte-educação.

Alfabetização audiovisual e leitura de imagem

Tratar alfabetização audiovisual e leitura de imagens dentro do processo de mediação no cinema é dissecá-lo em

sua raiz. Deve-se pensar no sentido amplo de sua existência, assim como reflete Hernández (2007), que mostra que não se pode limitar a questão da alfabetização ao isolamento do fato leitura. É preciso, de fato, ampliar o significado do termo, estimular o alfabetizado a pensar e analisar os processos cognitivos, mediante os novos suportes tecnológicos. Nesse sentido, torna-se clara a necessidade de conhecer um dos múltiplos alfabetismos – o audiovisual.

O termo "alfabetização audiovisual" corresponde, assim como descreve Natália Cunha (2009, p. 1), diretamente ao que se trata: é o processo de desenvolver a capacidade de ler uma imagem em movimento com áudio, para compreender suas mensagens a partir da decodificação de elementos visuais e sonoros. De forma que se torna necessário saber se expressar pelos meios audiovisuais tanto quanto decodificar signos e significados para ler essas mensagens.

> Decodificar um texto é entrar em sua trama, na sua textura, no seu tecido, ler um texto pictórico é adentrar em suas formas, linhas, cores, volumes e particularidades, na tentativa de desvelar um código milenar que muitas vezes não está explícito, nos é desconhecido e, por vezes, nos assusta. Por ser um sistema simbólico, de representação, a subjetividade contida na arte proporciona uma infinidade de leituras e interpretações que dependem das informações do leitor, das suas experiências anteriores, das suas vivências, lembranças, imaginação, enfim, do seu repertório de saberes (KEHRWALD, 1998, p. 1).

Ao deparar-se com a perspectiva de Isabel Kehrwald (1998), percebe-se que no audiovisual não poderia ser diferente. Na transcrição dos elementos sensíveis, é possível registrar cores,

formas, profundidade, volume, distância, tempo, movimento, angulação, memória sonora e percepção auditiva, compreendendo assim as tessituras e teceduras (NECKEL, 2010, p. 2) de uma obra audiovisual, em toda a sua plenitude.

> Tessitura e tecedura [...] são tomadas como funcionamento da ordem da estrutura e do acontecimento do/no corpus de análise. Tomamos por tecedura o tecer dos dizeres no fio do discurso, na trama dos sentidos, no jogo polissêmico e no interdiscursivo. E, tomamos por tessitura, o funcionamento próprio da materialidade discursiva em sua estrutura, na forma material ou, na imbricação da matéria significante. (NECKEL, 2007, p. 2).

Para poder extrair da obra cinematográfica a sua essência, é necessário entender a estrutura narrativa e a construção do processo criativo do filme. Como num quebra-cabeça, é necessário ter consciência das partes e do todo, mesmo que ainda não se possa ver esse todo. Além dessa experiência, é preciso ter consciência de como foram feitas essas peças que compõem o quebra-cabeça. Essa analogia, que compreende as partes de um filme, é dividida na forma em que tais elementos se apresentam: um pensamento, a preparação de uma linha, a sinopse, o parágrafo, a história, o roteiro. A partir daí parte-se para a compreensão da organicidade do projeto e encontram-se ideias, pessoas, uma equipe e produtores que pensam, então, na concepção estética, nos objetivos narrativos, e em toda a parte visual. Estão incluídos nesse processo as técnicas da luz, da fotografia e do som; e, posteriormente, as etapas de edição e montagem do projeto, finalização e pós-produção, para se ter, enfim, um filme.

Além da estrutura do filme propriamente dita, é preciso perceber a maneira como se articulam suas partes. Para Frank

(apud SANTAELLA, NÖTH, 2005, p. 23), é preciso assumir um modelo de apreensão da representatividade através de um sistema, o "modelo representativo clássico", que extrai da forma como a apreendemos as informações. Ele exprime o princípio usando como exemplo a síntese, "através das quais a fala forma frases a partir de palavras de classes diversas (...), suas representações mentais das sínteses precedentes, através das quais a mente une os formadores lexicais de impressões elementares..." (Frank apud SANTAELLA, NÖTH, 2005, p. 23).

No que tange à alfabetização audiovisual, a apreensão de um filme se daria de uma forma semelhante, porém mais plural. Sendo assim, o esquema de Frank poderia ser delimitado assim: a partir do filme olhamos atentamente para uma sequência; desta podem ser observadas as cenas; e a partir daí, os planos. Dos planos observam-se os enquadramentos. Assim, delimitam-se os elementos que compõem o trabalho, separando todas as impressões que vêm com som, cores, texturas, personagens, diálogos, ruídos, fotografia – todos os elementos do processo criativo cuja soma, no final, gera um filme.

> O vídeo como uma das formas contemporâneas de produção de sentido, nos toma em meio ao bólido de materialidades expressivas. Temos uma materialidade ao mesmo tempo visual, sonora e verbal que nos provoca esteticamente de forma diferenciada, aguça-nos mais de um sentido ao mesmo tempo. (NECKEL, 2007, p. 2)

Além disso, descreve Ismail Xavier:

> A veiculação de um filme exige o esforço em demonstrar que a sua estrutura – entendida como a configuração objetiva da

> imagem e som organizados de certo modo – tem afinidades diretas com estruturas próprias ao campo da subjetividade. Reproduzindo, atualizando determinados processos e operações mentais, o cinema se torna experiência inteligível e, ao mesmo tempo, vai ao encontro de uma demanda afetiva que o espectador traz consigo. (XAVIER, 2003, p. 10)

Toda essa "demanda afetiva que o espectador traz consigo", comentada por Xavier (2003, p. 10), é percebida como um comportamento cognitivo que considera a contemporaneidade imersa na cultura da imagem, apreendendo-a de forma natural e mais ou menos instintiva (FABRIS, 2008). Porém é possível perceber que o exercício de apreensão de imagens em movimento, aliado a toda a interpretação narrativa dos processos de pré-produção, produção e pós-produção de um filme, necessita de aprendizagens específicas. Afinal, os filmes são histórias que se conectam com nosso inconsciente, "embaralhando" fronteiras do que se entende por realidade e ficção (FABRIS, 2008, p. 118).

Dessa forma, é imperativo buscar instrumentos que farão o espectador discernir a imagem ficcional de sua própria realidade. Afinal, o espectador está sempre sobrepondo diante do filme noções de suas próprias vivências, de forma que vê representações e se representa nele. A representação enquanto ato simbólico é uma interpretação (SCHLICHTA, 2011) que leva o espectador a discutir a função de seu imaginário diante da leitura de uma obra e seus elementos.

A partir da observação de uma necessidade iminente de se desenvolver a alfabetização audiovisual, Ana Mae Barbosa traz uma proposta contemporânea de mediação através da leitura de imagens. Essa abordagem faz parte de um dos

“vértices” (GALVANI, 2005, p. 144) da Proposta Triangular de Jacques Le Goff, que parte em defesa da leitura:

> Temos que alfabetizar para a leitura da imagem. Através da leitura de obras de artes plásticas estaremos preparando a criança para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa e, através da leitura do cinema e da televisão, a preparamos para aprender a gramática da imagem em movimento (BARBOSA, 1991, p. 34)

Diante dessas expectativas observa-se a necessidade, advinda do contexto estruturalista dos anos 60, de exercer a práxis da leitura de imagem para que se possa condensar e sintetizar a significação de uma mensagem. Ao ler uma imagem, o indivíduo se encontra diante de uma percepção visual construída por um autor, na maioria das vezes, de forma intencional. Se o indivíduo se indaga como representação, questiona os vários sentidos de sua construção, aprendendo contextos e contextualizações, ele percebe que, graças à leitura, os efeitos de visualização não são de todo inocentes. Assim, é possível compreender que não importa a origem da imagem, pois toda ela contém uma “memória e fabulação” (SCHLICHTA, 2011, p. 8).

Essa leitura pode ter seu conceito, como Isabel explicita, um “processo de decodificação e compreensão de expressões formais e simbólicas que envolvem tanto componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, neurológicos, quanto culturais e econômicos” (KEHRWALD, 1998, p. 1). Para ela, os cinco sentidos estão na base desse processo, que inicia muito cedo com a leitura sensorial, passa pela leitura emocional e conclui na leitura racional. Este processo é tal como ver um filme: primeiro percebe-se suas nuances e sentidos; em seguida, é possível

compreendê-lo emocionalmente, de forma sensível; no fim, caminha-se para um entendimento racional, um diálogo objetivo com a intenção fílmica, ou seja, com a proposta do autor.

A definição da palavra "ler" não se resume a tentar decifrar ou adivinhar de forma isenta o sentido de um texto. Em conjunto com o texto em questão, atribui-se significados, relacionando-os com outros em busca da "sua compreensão, dos seus sentidos e de outras possíveis leituras" (KEHRWALD, 1998, p. 1). Essa preocupação em perceber o mundo que não se resume ao que se vê (ou ao que se ouve) seria o que Paulo Freire (1992) chamaria de alargamento do olhar. Ou seja, "alfabetizar para leitura de imagem" (BARBOSA, 1978, p. 115) nada mais é do que preparar o indivíduo para exercer esse alargamento do olhar através da decodificação da gramática audiovisual, considerando o contexto da educação em sua forma ampla.

Assim sendo, no que tange a mediação cultural, a prática de ler imagens é uma excelente aliada para a produção de conhecimento e exercício das atividades referentes ao cinema. Para isso, contemplamos como estudo de caso um projeto que prospecta alguns dos protagonistas desta mediação: o mediador, o mediado e o objeto de mediação – o cinema.

Projeto CineCabeça: escola no cinema

O Projeto CineCabeça é realizado pela Secretaria de Educação de Pernambuco, coordenado pelo Centro de Atitudes e gerido pelo programa CineEscola. Nesse encontro de interesses, o CineCabeça atendeu e beneficiou, no ano de 2012, um total de 87 escolas, atingindo mais de 37 mil estudantes e professores da rede pública estadual de ensino. O projeto atua

em três frentes de ação: (1) a Escola no Cinema, que leva jovens do ensino fundamental e ensino médio, junto com educadores, para sessões fechadas no Cinema São Luiz; (2) a Cineclubista, que disponibilizada oficinas de cineclubismo para educadores e estudantes, ensinando como montar e manter um cineclube, além de acolher o público em geral nas exibições semanais no Teatro Arraial; e (3) a Formação Audiovisual, que estimula a produção cinematográfica de curta metragens realizada por jovens e para jovens.

Este ensaio aborda o projeto focando particularmente a primeira dessas ações, a Escola no Cinema. Para efeito de avaliação do sucesso do programa como atividade de mediação cultural, procuramos observar, avaliar e ponderar os encontros entre estudantes, educadores e também contato os estudantes com a sala de projeção do Cinema São Luiz, uma das salas mais antigas e luxuosas (foi inaugurada em 1952) do Brasil. Durante cinco temporadas, cerca de 30 mil estudantes foram ao cinema assistir a filmes e voltaram à escola para trabalhar temáticas relacionadas à exibição em sala de aula. Ao longo do ano, eles puderam acompanhar a exibição de quatro longas metragens e nove curtas nacionais, dentre eles, filmes pernambucanos (Quadro 1).

Quadro 1 - Relação dos filmes exibidos no Projeto CineCabeça na edição de 2012 em suas cinco temporadas

Projeto CineCabeça - Edição 2012				
Min	**Filme**	**Direção**	**UF**	**M**
1ª	Vida Maria	Márcio Ramos	CE	Curta
1ª	Antes que o mundo acabe	Ana L. Azevedo	RS	Longa

2ª	Zé Monteiro - O homem que venceu as cinco mortes	Wilson Freire	PE	Curta
2ª	Saneamento básico	Jorge Furtado	RS	Longa
3ª	Matuto no cinema	Luiz R. Mariano	SE	Curta
3ª	A invenção de Hugo Cabret	Martin Scorcese	EU A	Longa
4ª	Eu não quero voltar sozinho	Daniel Ribeiro	SP	Curta
4ª	Antônia, o filme	Tata Amaral	SP	Longa
5ª	Até onde a vista alcança	Felipe P. Calheiros	PE	Curta
5ª	A emparedada da Rua Nova	Marlom Meirelles	PE	Curta
5ª	Mais um domingo	Daniel Barros	PE	Curta
5ª	A festa de Isaac	Ianah Maia	PE	Curta
5ª	Mauro Shampoo: jogador, cabelereiro e homem	Paulo Fontenelle/ Leonardo Lima	RJ	Curta

Todos os filmes exibidos foram anteriormente apresentados a seus respectivos professores em sessão especial, e discutidos para a elaboração de um indicador de uso didático: o Papo-Cabeça. Além de um coordenador e um gestor, o projeto também contou com uma equipe pedagógica, representada pelo arte-educador Anderson Pinheiro e a arteterapeuta Mônica Mota, para dar conta deste material didático, assim como de questões relacionadas à equipe de mediação do projeto. Por ter um público largo de

37 mil estudantes, e pelo fato de o projeto não contar com equipe suficiente para atender a todos, o material didático presente se tornou indispensável, sendo uma das maiores ferramentas para mediação do processo.

No Papo-Cabeça, são distribuídos entre os professores alguns itens para uso em sala de aula, que relacionam o filme com a proposta curricular do ensino público. Esse indicador é dividido em seis cadernos, uma apresentação e mais cinco cadernos, um por temporada. Os principais itens abordados são: (1) a sinopse e explanação de cada filme, (2) a sinergia de conteúdos que há entre eles, (3) os eixos temáticos norteadores, (4) as abordagens cognitivas, (5) ações e reflexões acerca de uma análise mais subjetiva, além de apresentar sempre (6) uma curiosidade e uma a atividade no formato de brinquedo ótico.

A ida dos estudantes ao cinema e as ferramentas distribuídas no Papo-Cabeça não constituíram garantias de eficiência na prática escolar. Em cada temporada foi exigido de cada estudante a apresentação de um trabalho que comprovasse a existência de alguma conexão entre filme assistido e assunto abordado em sala de aula. Na primeira temporada foram exigidas duas redações sob a temática "Eu no Mundo", uma redação antes e outra depois de assistir ao filme. Na segunda temporada requisitou-se aos estudantes um conto literário para se adaptar em roteiro audiovisual. Na terceira temporada os estudantes foram estimulados a pensar e confeccionar o cartaz para o filme que iriam produzir, motivando-os a propor a arte e identidade que deveriam compor sua produção audiovisual. Na quarta temporada, solicitou-se o filme por eles preparados com a orientação de seus educadores. A Figura 1 esquematiza o diagrama de atividades realizado na ação "Papo-Cabeça".

Figura 1 - Diagrama de atividades, em ordem de proposição, pelo Indicador de uso didático "Papo-Cabeça" com estudantes.

O CineCabeça possui uma linha de ação específica para o desenvolvimento e produção audiovisual, mas ela não foi contemplada por todas as escolas, ocupando apenas 12 das 87 escolas participantes. Por isso, as ações desenvolvidas em sala de aula como atividade curricular foram de suma importância. Algumas dessas escolas produziram seus filmes e a temática recorrente foi a relação com o cotidiano e o ambiente escolar. Apesar de não contarem com o apoio de equipamentos audiovisuais do projeto, seus trabalhos puderam ser elaborados por conta do fácil acesso à tecnologia, mediante o uso de seus aparelhos celulares, *tablets* e câmeras fotográficas digitais domésticas. Além do simples manuseio destes dispositivos, os estudantes trouxeram sua bagagem cultural, suas percepções artísticas e a experiência que tiveram nas exibições do Cinema São Luiz quanto à técnica (como planificação, iluminação, som), linguagem e gêneros (documentário, ficção ou experimental). Hernández

endossa a importância desta produção como parte do processo formador fundamental da cultura contemporânea, e que por isso devem ser exercitadas.

> A percepção artística estaria relacionada à decodificação e leitura de símbolos numa cultura, não como mero detector de elementos formais. A criação artística estaria relacionada com a manipulação, a 'escrita' dos símbolos numa cultura. A profissionalização artística, por sua vez, estaria relacionada com o domínio de conceitos artísticos fundamentais. Essas três capacidades não são naturais, inatas, mas sim devem ser aprendidas (HERNÁNDEZ, 2000, p. 112)

A partir da Proposta Triangular de Ana Mae, os estudantes do cineCabeça passaram por um breve treinamento de recepção da obra cinematográfica e pelo estudo de linguagens e vínculos escolares, a partir do acesso ao indicador de uso didático mediado pelos professores, até realizarem o fazer artístico, terminando o ano letivo com um filme de sua autoria. Um exemplo prático dessa conexão existente entre mediação da alfabetização audiovisual e os participantes do cineCabeça foi o filme "Um Amor de Infância", apresentado pelos estudantes da Escola Jornalista Costa Porto, como observado nos fotogramas na Figura 2.

Figura 2 - Fotogramas do filme "Um amor de infância" realizado por estudantes da Escola Jornalista Costa Porto (Recife/PE), em outubro de 2012 através do Projeto CineCabeça

Trata-se de um romance que ressaltou uma preocupação com a produção e a direção de arte. Um forte exemplo foi a cena em que foi exibido um casamento, com a preocupação de que a filmagem incluísse figurinos corretos e locação (a igreja) adequada. A história possui de forma bem definida, apesar da simplicidade do roteiro, com a existência de um começo, de um meio e de um fim. Os estudantes demonstraram clareza e segurança na apropriação da linguagem audiovisual e na possibilidade de criação com esses elementos, a partir da manipulação e decodificação de símbolos (HERNÁNDEZ, 2000, p. 112).

De uma forma geral, ao longo do ano de 2012, foi possível observar a forma engajada e participativa como o Projeto cineCabeça – através da realização de uma prática de mediação cultural com o público juvenil adequada – proporcionou um avanço nos processos de alfabetização, de acordo com o avanço das tecnologias.

Conclusão

Este ensaio examinou o projeto cineCabeça como ferramenta arte-educativa de mediação cultural que envolve o cinema como objeto principal. O projeto, executado em doze municípios da Região Metropolitana do Recife, no ano de 2012, alcançou um público total de 37 mil participantes entre estudantes e professores.

Das ações contempladas no desenvolvimento do projeto, em especial nas 75 escolas não contempladas com a linha de ação que incentiva a produção audiovisual, foi possível perceber que a tecnologia, por si só, não é garantia da mediação cultural adequada. No entanto, ela faz grande diferença quando inserida no contexto da alfabetização audiovisual e da leitura de imagens no cinema, pois possibilita, inicialmente, que os estudantes vislumbrem a descoberta da imagem em movimento a partir de artifícios ao seu alcance.

Essa relação estreita entre tecnologia e mediação, que não é algo exclusivo do projeto, vem tomando dimensões bastante largas dentro da concepção de mediação cultural no Brasil. Ana Mae Barbosa (2005, p. 111) fala sobre essa relação como um "namoro" entre mediação cultural e tecnologias contemporâneas. Uma associação que precisa de cuidados como todas as outras, um cuidado crítico, não só de vislumbre.

A grande dificuldade encontrada, ainda não solucionada de fato, é a relação entre o uso das tecnologias e a carência de domínio por parte dos professores, os mediadores deste processo. Desta forma é imprescindível que os mediadores rompam as barreiras do analfabetismo digital.

> Com a atenção que a educação vem dando às novas tecnologias na sala de aula, torna-se necessário não só aprender a ensiná-las inserindo-as na produção cultural dos alunos, mas também educar para a recepção, o entendimento e a construção de valores das artes tecnologizadas, formando um público consciente (BARBOSA, 2005, p. 111)

A execução das etapas da criação de um produto cinematográfico previsto na execução do projeto mostra a necessidade de uma intervenção sistemática externa, que viabilize aos educadores as ferramentas tecnológicas necessárias ao assessoramento dos estudantes para uma mediação cultural plena.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação no Brasil*: das origens ao modernismo. São Paulo: Perspectiva, 1978.

______. *A imagem no ensino da arte*: anos oitenta e novos tempos. São Paulo; Porto Alegre: Fundação Iochpe, Perspectiva, p. 34, 1991.

______. *Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas.* In: a mesma. (Orga.). *Arte/Educação Contemporânea*: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, p. 111, 2005.

CUNHA, Natália S. *O Cinema Como Instrumento na Alfabetização Audiovisual de Crianças.* [2009] Disponível em: <http://www.mnemocine.art.br/index.php?option=com_content&view=article&id=175:o-cinema-como-instrumento-na-alfabetizacao-audiovisual-de-criancas-&catid=88:audiovisual-e-educacao&Itemid =79>. Acesso em: 25 out. 2011.

FABRIS, Elí H**.** *Cinema e Educação: um caminho metodológico.* In: Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 118, jan/jun, 2008. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6690/4003>.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler - em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1992.

GALVANI, Mara A. M. *Leitura da Imagem:resgatando a história e ampliado possibilidades*. Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 143-164, jul/dez, 2005. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rer/v30n02/v30n02a10.pdf>.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional.* Porto Alegre: Mediação, 2007.

_________. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, p. 112, 2000.

KEHRWALD, Isabel P. *Ler e escrever em artes visuais.* p. 1, 1998. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BF0203430-E408-4036-8C3A-50F3D343BC4A%7D_Ler%20e%20escrever%20em%20artes%20-visuais.Pdf>.

NECKEL, Nádia R. M. *Tecedura e Tessitura do Discurso Artístico da/na Produção Audiovisual: Materialidades Fronteiriças*. In: SEMINÁRIOS DE ESTUDO DE ANÁLISES DE DISCURSO (SEAD), 3, Porto Alegre, p. 2, 2007. Disponível em: <http://www.discurso.ufrgs.br/ sead3/trabalhos_aceitos/TECEDURA.pdf>.

_________. *Tessitura e tecedura: movimentos de compreensão do discurso artístico no audiovisual*. Tese (Doutorado), Campinas, São Paulo, Unicamp. Disponível em: <http://cutter.unicamp.br/docume nt/?code=000769102>.

SANTAELLA, Lucia. NOTH, Winfried. *Imagem: Cognição, semiótica, mídia.* Ed. Iluminuras: São Paulo, p. 23, 2005.

SCHLICHTA, Consuelo A. B. D. *A Leitura da Imagem no Ensino da Arte e a Persistência da Releitura.* In: ANPAP, 2011. *Anais*... Disponível em <http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/consuelo_alcioni_borba_duarte_schlichta.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2011.

XAVIER, Ismail (Org). *A experiência do cinema: antologia*. Rio de Janeiro Graal/Embrafilme, p. 10, 2003.

MEIOS SENTIDOS:
mediação, midiatização e acessibilidade digital

Jonara Medeiros Siqueira[1]
Diego Andres Salcedo[2]

Introdução

O Ciberespaço[3] pode ser definido como um lócus não apenas técnico de interconexão na rede mundial de computadores, a internet. Trata-se de um ambiente, um mundo-rede de fronteiras indefinidas, que possibilita o encontro e o compartilhamento de informações, ideias e conteúdos por meio de vários suportes/ferramentas.

Uma das referências nesse campo, a obra do pesquisador Pierre Levy (1999), intitulada "Cibercultura", compreende o ciberespaço para além da infra-estrutura material da comunicação, mas, um conjunto de técnicas que estão sendo desenvolvidas em meio as transformações sofridas nesse novo modo de ser e estar no tempo e no universo.

Para além da virtualidade que, por vezes, emerge como

---

[1] Graduada em Jornalismo pela UNICAP/PE Especialista em Mediação Cultural pelo Dci da UFPE. Mestranda em Jornalismo na Universidade de Federal da Paraíba (UFPB).

[2] Doutor em Comunicação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor Adjunto no Dep. de Ciência da Informação (DCI) da UFPE.

[3] A palavra, de origem americana, foi usada, pela primeira vez, por Willian Gibson, ao denominar um mundo de redes digitais e um lócus que possibilita o encontro mundial e que congrega o hipertexto, a multimídia interativa, a simulação, a realidade virtual, dentre outros.

mais real e pulsante do que a base material das relações sociais, o ciberespaço tem possibilitado a interação mediada pela tecnologia, o acesso de diversos segmentos potencialmente excluídos de lugares convencionais de comunicação, como rádio, televisão e jornais.

Salcedo (2013, p. 215) afirma, nesse sentido que, 'muitas são as novas plataformas digitas de comunicação e informação que possibilitam conectabilidade e interatividade, além de permitirem a exploração de desconhecidos processos de inovação, criatividade e experiência". A apropriação de tais suportes e a cada vez maior participação de movimentos sociais na rede têm possibilitado a emergência de sujeitos coletivos que, ao tomarem posse dos signos e códigos simbólicos circulantes desse mundo conseguem estabelecer contatos, produzir conteúdos, exercer sua posição de sujeitos ativos no campo da comunicação.

Todo dispositivo técnico modifica numa certa medida a comunidade, e institui uma função que torna possível o advento de outros dispositivos; ele se insere portanto numa continuidade que não exclui a mudança, mas estimula, porque as exigências estão sempre adiantadas com relação as realizações. Assim, o ser técnico se converte em civilização (SIMONDON, 2005, p. 214).

No caso da comunidade surda[4], integrante do que se

---

[4] A Organização Mundial da Saúde (OMS) estima que 42 milhões de pessoas acima de 3 anos de idade são portadoras de algum tipo de deficiência auditiva, de moderada a profunda. Há fontes que citam que as perdas auditivas na população mundial estão acima de 57 milhões. Já de acordo com o Censo do IBGE/2000, 24,5 milhões de brasileiros apresentam algum tipo de deficiência (o número corresponde a 14,5% da população total). Os dados apontam, ainda, que 4,6 milhões de

convencionou denominar por pessoas com deficiência[5], por exemplo, é notória a configuração de novas formas de socialização, interconexão e ativismo por meio da navegação nas redes sociais. Martín-Barbero (2003) discute a interpenetração da comunicação, tanto na cultura, quanto na tecnologia.

Notamos que é imprescindível, nesse processo, a aproximação da teoria com o cotidiano da apropriação dessa comunicação e dessa técnica pelos sujeitos envolvidos, também buscando desvendar o que eles estão fazendo com o que experimentam/aprendem/compartilham.

Os dispositivos são\serão configurações sócio-técnicas levadas a assegurar o desenvolvimento das Tic no tempo e dar bases reforçadas à mediação técnica da comunicação. Sistemas de informação internos a organizações e plataformas de formação *on-line* constituem as primeiras realizações. Tais exemplos mostram bem que não se pode mais pensar a questão das determinadas técnicas ferramenta por ferramenta: o dispositivo é uma configuração técnica a ser apreendida enquanto tal (MIÉGE, 2009, p. 49-50).

---

pessoas possuem deficiência auditiva. O índice de surdos, no país, é de aproximadamente 5,7 milhões de pessoas.

[5] Inúmeros pesquisadores compreendem a deficiência como todo e qualquer comprometimento que leva a restrições físicas, mentais, sensoriais, seja ela de origem permanente ou temporária, de maneira a comprometer a capacidade de exercer atividade essenciais para a vida cotidiana. A Constituição Federal, art. I, 1 e a Convenção no 159, da Organização Internacional do Trabalho, promulgada pelo Decreto no 129, de 22-5-1991, a identificam a pessoa com deficiência como aquela que apresenta, em caráter permanente, perda ou anormalidade de sua estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, que gere incapacidade para o desempenho de atividades dentro do padrão considerado normal para o ser humano.

Desse modo, o acesso dos surdos, de modo organizado, às redes sociais como o *Twitter*, o *Youtube, o Orkut* e o *Facebook* tem potencializado a superação de limites à ação comunicativa deles e possibilitado a existência de novas dinâmicas de constituições identitárias com base na mediação técnica e na reconfiguração do tempo e do espaço na vida cotidiana.

De modo que dessa imersão de tais sujeitos nessa "nova" universalidade pode ser problematizada no contexto de uma sociedade planetária também envolta em processos de midiatização que, em lugar de ampliar o leque de participantes, é regido pelo mercado que, de certo modo, acaba por excluir diversos segmentos desse lócus.

A sociedade contemporânea (dita "pós-industrial") rege-se pela midiatização, quer dizer, pela tendência à virtualização das relações humanas, presente na articulação do múltiplo funcionamento institucional e de determinadas pautas individuais de conduta com as tecnologias da comunicação (SODRÉ, 2006, p. 20-21).

Partimos do pressuposto de que sem o exercício da liberdade de expressão, por conta das barreiras da exclusão social, agravadas com a alta concentração dos meios de produção dos bens simbólicos nas mãos poucos grupos de mídia no Brasil, as pessoas surdas ficam cerceadas de desenvolver suas potencialidades comunicativas.

Diante de tal constatação, notamos a inserção, cada vez mais intensa dessa população, por meio do grupo organizado de São Paulo (CorpoSinalizante[6]), nas redes eletrônicas e

---

[6] "Corposinalizante" (http://corpo-sinalizante.blogspot.com/), grupo de jovens artistas e educadores, surdos e ouvintes. Formado em 2008, o grupo surgiu como desdobramento do "Aprender para Ensinar" (curso

digitais como forma de ampliar seu ativismo e a conexão deles como a sociedade.

Na internet, argumenta Pierre Lévy, as pessoas subordinam sua expertise individual a objetivos e fins comuns. "Ninguém sabe tudo. Todo o conhecimento reside na humanidade." A inteligência coletiva refere-se a essa capacidade das comunidades virtuais de alcançar a expertise combinada de seus membros.

O que não podemos fazer ou saber sozinhos, agora podemos fazer coletivamente. E a organização de espectadores no que Lévy chama de comunidades de conhecimentos permite-lhes exercer maior poder agregado em suas negociações com produtores de mídia (JENKINS, 2006, p. 56).

Integrantes da comunidade surda estão apreendendo, na prática, que a liberdade de expressão não pode ficar restrita à oralidade e que o uso do ciberespaço pode ser imprescindível, tanto para a socialização dos integrantes desses grupos, quanto para apreensão das libras, quanto para a facilitar seu acesso à informação. Em muitos casos, com a mediação das redes sociais e a participação nos movimentos sociais em escala mundial, no contato com outros sujeitos, eles descobrem o verdadeiro sentido da ação comunicativa.

Sendo assim, identificamos fortes traços no processo descrito com o que Jesús Martín-Barbero (2007, p.29) provoca, ao tratar do perfil dos mediadores: "São transmissores de uma mensagem, mas estão inseridos no tecido da cultura popular do bairro". No caso dos surdos, o conceito de comunidade passa a ter um significado para além da questão geográfica. Com a inserção nas redes sociais, tal definição

---

de formação em arte para educadores surdos, realizado no MAM-SP desde 2002).

ganha o aporte da tecnologia, das novas temporalidades e da interlocução com outros sujeitos que têm essa relação com base na identidade que é construída dessa interconexão entre a comunicação, a apropriação técnica e o ativismo.

As pessoas surdas, o ciberespaço e o direito à comunicação

O Brasil desponta, no cenário internacional, como um dos países onde o acesso da população à internet e às redes sociais vem crescendo, principalmente nos últimos cinco anos. De acordo com um estudo de Ibope, Nielsen, em dezembro de 2009, o país possuía 67,5 milhões de internautas. Significa dizer que havia, naquele mês, mais de 30% do contingente populacional brasileiro na "rede". A pesquisa também revelou que o país ocupa a quinta posição no ranking das conexões à internet.

Portanto, podemos falar que estamos às portas de uma revolução intensa no ato de apreender a realidade, o tempo e as ações cotidianas. Na era da interação mediada pelo computador e do surgimento de novas formas de interação e socialização com a possibilidade do compartilhamento de saberes e conhecimentos quase que imediato por meio das potencialidades abertas com tal navegação, é cada vez maior a compreensão de que as identidades sociais estão sendo forjadas, também, com a participação das pessoas no Ciberespaço.

O estudo do Ibope, Nilsen (2009), também constatou que:

> 27,5 milhões acessam regularmente a Internet de casa, número que sobe para 36,4 milhões se considerados também os acesso do trabalho (jul/2009). 38% das pessoas acessam à web diariamente; 10% de quatro a seis vezes por semana; 21% de duas a três vezes por semana; 18% uma vez por semana. Somando, 87% dos internautas brasileiros entram na internet semanalmente.

O acesso às redes sociais também pode ser considerado interessante. Uma pesquisa divulgada pelo Ibope, em maio de 2010, aponta que 85,6% dos internautas brasileiros acessaram alguma rede social no mês de março, de casa ou no trabalho. O levantamento revelou, ainda, que segundo a ferramenta online NetView, esse porcentual de 85% dá ao Brasil a liderança no ranking dos países que mais acessam sites como *Facebook, Twitter* e *Orkut.*

Dias (2003) considera a acessibilidade como a possibilidade de qualquer pessoa, independente do tipo de tecnologia de navegação, ser capaz de interagir com sites, compreendendo as informações neles contidas de forma integral. Freire (2003) menciona que os recursos da tecnologia da informação e comunicação integram recursos verbais e não-verbais que caracterizam as interfaces dos programas de computador, possibilitando analisar o funcionamento discursivo da linguagem.

Face à crescente inserção da população brasileira no mundo da Cibercultura, é imprescindível investigar como a cultura das mídias e a das redes digitais podem agregar ou afastar as populações que não desfrutam, no seu cotidiano, dos mesmos códigos e laços simbólicos de compartilhamento das mensagens.

Para Martín-Barbero (2003), as redes são, na atualidade, o local onde circulam: finanças, mercadorias, capital, mas também "um lugar de encontro" de pessoas, grupos, comunidades marginalizadas ou coletividades de pesquisas e trabalhos educativos. Nas grandes cidades, a ação de redes tem possibilitado a criação de grupos de discussão que, muitas vezes, acabam territorializando-se, passando da conexão para o encontro e do encontro para a ação.

Em fevereiro de 2009 foi divulgado o ranking de visitação dos sites de redes sociais. De acordo com a classificação, o Facebook teria sido o mais visitado (com 68 milhões de visitantes únicos em janeiro de 2009), seguido pelo MySpace (58 milhões) e pelo Twitter (5,9 milhões). Embora o Twitter não seja o terceiro em número de visitantes únicos, o é em número de visitas (54 milhões de visitas). O mais impressionante é o crescimento: desde o último índice, em fevereiro de 2008, quando estava em 22º lugar, com 600 mil visitantes e 4 milhões de visitas.

Os dados demonstram uma verdadeira onda de acesso às redes sociais no seio do que muitos classificam como Cibercultura, ou seja, a existência de um caldo cultural cada vez mais denso nas redes virtuais e a própria transformação do hábito de acessar essas redes e navegar na internet como parte da socialização humana e da conformação de identidades no mundo moderno.

De acordo com o pesquisador Pierre Levy, o conceito não tem relação com uma profusão de fanáticos pela internet em nosso meio, mas, pelas relações que a internet está produzindo na vida social e na forma de apropriação da própria cultura.

Angèle Murad[7] compreende que "o autor acredita que a cibercultura seja a herdeira legítima da filosofia das Luzes e difunde valores como fraternidade, igualdade e liberdade. Para Levy (*apud* MURAD): 'A rede é antes de tudo um instrumento de comunicação entre indivíduos, um lugar virtual no qual as comunidades ajudam seus membros a aprender o que querem saber'".

---

[7] Ver: www.uff.br/mestcii/angele2.htm.

Dessa forma, a rede de computadores pode propiciar, aos seus navegantes, uma possibilidade de escolhas de compartilhamento de ideias, saberes, conhecimentos, além, é claro, do comercio eletrônico, inclusive de bens simbólicos, algo que não pode ser desconsiderado quando identificamos a interpenetração entre o real e o virtual na sociedade midiatizada contemporânea, quando a interações entre as pessoas está cada vez mais mediada por tecnologias e recursos informacionais.

Para tanto, é importante o resgate do pensamento de Dênis de Moraes:

> parte apreciável das mudanças na forma contemporânea de viver vincula-se à primazia da comunicação na ambiência cultural. Primeiro, pela capacidade de redes infoeletrônicas, satélites e fibras ópticas de interligar povos, países, culturas, economias, procurando unificá-las em torno de sínteses de uma hipotética vontade geral. Segundo, porque as relações sociais e os processos de produção simbólica estão cada vez mais midiatizados (...) (MORAES, 2006, p.11).

Assim, é considerado o princípio de que o estudo das redes sociais não pode ser dissociado das relações que o virtual provoca no real e vice-versa, até por que o virtual não flutua no ciberespaço, necessariamente, sem uma ancoragem no mundo real, de fato, o processo é de retro-alimentação.

Para além da produção de imagens que retratam a realidade cotidiana das culturas onde transitam pelos meios de comunicação de massa, o importante é perceber que o processo comunicativo de surdo para surdo, muitas vezes mediado pelas tecnologias e ferramentas disponibilizadas pelas redes sociais, vem propiciando a emergência de novas

sensibilidades e conexões.

No caso dos surdos, diversas organizações e pessoas que estão compreendendo a importância dessa participação em seu dia a dia. Estão descobrindo as potencialidades reais e imediatas de interação e ativismo com o acesso às Libras e à internet, fenômeno que dialoga com o pensamento de Henry Jenkins:

> ainda estamos aprendendo como exercer esse poder - individual ou coletivamente - e ainda estamos lutando para definir as condições sob as quais nossa participação será permitida. Parte do que precisamos fazer é descobrir como - e por que - grupos com diferentes formações, projetos, pontos de vista e conhecimentos podem se ouvir e trabalhar juntos pelo bem comum. Temos muito o que aprender (JENKINS, 2006, p. 381).

Outra teoria bastante potente, que nos ajuda a pensar como esses processos comunicativos levam à mobilização social dos surdos é a que nos revela os pesquisadores Bernardo Toro e Nísia Werneck, em "Mobilização Social – Um modo de construir a democracia e a participação" (2004), advogam, ao dizer que "mobilizar é convocar vontades", é "despertar paixões". Mas, essa mobilização não é só paixão. De acordo com os autores, ela se faz objetivamente produtiva quando envolve a ação reflexiva, a tomada da consciência. O exercício da razão.

Martín-Barbero (2002) discute a interpenetração da comunicação na cultura e tecnologia, ao observar a recepção como um lugar de produção de sentidos. Notamos que é imprescindível, nesse processo, a aproximação da teoria com o cotidiano da apropriação dessa comunicação pelos sujeitos envolvidos, também buscando desvendar o que eles estão fazendo com o que experimentam / aprendem / compartilham.

Vamos destacar, principalmente, o acesso deles, de modo organizado, às redes sociais como o *Twitter*, o *Youtube, o Orkut* e o *Facebook*. Nesse ponto, a pesquisa em curso também pretende se apoiar nos conceitos de "mídia radical", "culturas de oposição", "culturas de resistência" e de "audiência ativa", de John D. H. Downing, (2002). Ainda, busca fundamentação nos debates acerca da existência de uma sociedade midiatizada (MORAES, 2006).

Sob essa ótica, a multiplicidade de processos comunicacionais exige o desenvolvimento de um olhar acadêmico com base na discussão acerca das identidades culturais. Nesse caminho os *Cultural Studies* ao compreendem que os fenômenos culturais subjetivos devem ser examinados à luz dos processos sociais e econômicos e se debruçam sobre diferentes formas de produção cultural, sobre os fenômenos de massa e as manifestações sociais dos chamados grupos periféricos. Conceituações de teóricos como Stuart Hall (1997) e Richard Johnson (1999) foram direcionadas para espaços pinçados das culturas excluídas, conferindo-lhes status de objeto de investigação.

Entendemos que essas mídias, produzidas por uma audiência ativa que vai até as bases das comunidades de São Paulo para despertar novos olhares e retirar os surdos de sua incomunicação, podem ser os elementos que irão favorecer à adesão de mais pessoas à causas desses grupos.

Desse modo, a compreensão da comunicação como um direito humano vai sendo consolidada em meio a essa comunidade, como uma resistência criativa, independente e plural às múltiplas formas de apagamento desses sujeitos. Podem ir além, ao servir como uma chama contínua, acesa e vibrante. "A mídia radical alternativa pode permitir que as

pessoas engajadas em movimentos sociais comuniquem esses e outros discernimentos umas às outras. Não com sucesso automático, é claro" (DOWNING, 2002, p. 69).

Os integrantes do Corposinalizante não têm apropriação teórica de conceitos como o do "direito humano à comunicação", mas, na sua prática cotidiana (com acesso às mídias radicais), exercitam esse direito. Paulo Freire discutia que a teoria sem a prática era vazia e que a prática sem a teoria era mero ativismo.

O direito à comunicação significa também o direito a ter presença e participação. Não somente acesso à informação, mas, muito mais que isso, ter acesso aos meios de produção da informação. Trabalhamos hoje com novos modelos de comunicação que ultrapassam o modelo distributivo e permitem mais participação e interatividade, visto que qualquer pessoa que tenha acesso aos meios torna-se comunicador(a) (SELAIMEN, 2004, p. 23).

Como exercer esses direitos em uma sociedade como a brasileira, na qual os *media* se converteram em "apêndices do poder", ou mesmo, pilares de sustentação de uma ideologia dominante, apoiando a manutenção do *status quo*? Nesse sentido, compartilhamos das questões levantadas por José Arbex, ao encontrar relações íntimas entre o Estado e os grupos de mídia, no seu livro "Showrnalismo".

As grandes corporações de mídia mantém estreitos vínculos com o poder do Estado, ainda que nem sempre esses vínculos sejam simples (como foram, por exemplo, entre a Rede Globo e a ditadura militar, desde 1966, quando a emissora foi fundada com a "missão" declarada de contribuir para a "integração nacional") (ARBEX JR., 2005, p. 39).

Esse poder, frequentemente usado para obtenção de

concessões e facilidades na implementação de negócios na comunicação, também se mostra forte quando os grupos de mídia reagem a qualquer tentativa de regulação no setor da comunicação no Brasil. Pelo que percebemos, a simples existência dos tratados, das leis e das convenções não garante a democratização no campo da comunicação no Brasil.

Mesmo assim, os espaços de debate, de troca de ideias e as experiências de todos os sujeitos sociais devem ser compreendidas como instantes de conquistas que precisam ser efetivadas no cotidiano. Só assim, as pessoas com deficiência serão mais do que incluídas em uma programação direcionada para elas.

É importante considerar que essa população tem suas formas de comunicação, de diálogo, de troca, de compartilhamento. E uma política nacional de comunicação não pode ser pensada sem levar em consideração a riqueza dessa diversidade. Se o Brasil não ousar sair desse lugar de imposição do pensamento e da tomada da palavra por poucos, corre o risco de continuar em incomunicação, como traduz Eduardo Galeano:

> esse mundo sem alma que os meios de comunicação nos apresentam como único possível, os povos são substituídos pelos mercados; os cidadãos, pelos consumidores; as nações pelas empresas; as cidades pelas aglomerações; as relações humanas pelas concorrências comerciais (GALEANO, 2006, p. 150).

O Corposinalizante é um coletivo do Museu de Arte Moderna (MAM) de São Paulo, que começou suas atividades, em 2007, com trabalhos em educação com jovens e adultos surdos. A ideia inicial do grupo era promover a comunicação dos surdos com a utilização das Libras, na arte e na educação.

Mais recentemente, em 2008, a entidade lançou mão de ferramentas como a internet para poder ampliar a dimensão interativa de suas atividades.

Foi assim que a organização passou a atualizar um blog e, posteriormente, descobriu outros ambientes onde os surdos podem estar conectados via e-mail. As descobertas levam cada vez mais escolas e grupos de surdos a participar do projeto, trocar experiências e desenvolver novas sensibilidades com a utilização de técnicas de fotografia. Atualmente, o coletivo é composto por 11 participantes com faixa etária de 18 a 36 anos.

Em 2010, eles escolheram a campanha em prol da colocação de legendas nos filmes nacionais como maior bandeira de luta e integração da comunidade surda ao cinema. No site da entidade (http://corpo-sinalizante.blogspot.com) tratam da questão politicamente e relatam como produziram o filme-manifesto "Atrás do Mundo". A obra faz uma síntese das contestações e exigências do grupo no campo da produção audiovisual brasileira.

O título "Atrás do mundo" é porque aí está contida também uma ideia de que as coisas estão sempre atrás ou adiante de outras coisas, ou seja, sempre compreendemos as coisas a partir das relações estabelecidas entre elas. Assim, a língua é em si uma ferramenta fundamental que "media" o pensamento: não há pensamento sem língua e linguagem. Então, é como se a legenda fosse também algo que media a relação entre espectador-obra neste caso, que está "à frente" de um mundo enorme que pode se descortinar, ou não.

Além do vídeo, eles produziram, também em 2009, o filme "Corposinalizante", que apresenta depoimentos de pessoas surdas e suas diferentes experiências de vida. A proposta é

intercambiar essas experiências com outros surdos e registrar um ciclo de vida de pessoas que são diferentes, mas que têm a marca da identidade surda como uma bandeira de resistência ao se colocar, na sociedade, como sujeitos políticos. O documentário tem sete minutos e dispõe de legendas em português e pode ser acessada tanto no blog da organização quanto no endereço eletrônico: "www.youtube.com/corposinalizante".

Para além de "repassar" técnicas e conteúdos, os instrutores atuam como mediadores, que, de acordo com Jesus Martín-Barbero (2007), "são transmissores de uma mensagem, mas estão inseridos no tecido da cultura popular do bairro". Percebemos, nos relatos dessas experiências, que os surdos envolvidos nessas comunidades e grupos estão sendo protagonistas, tanto no manuseio de ferramentas de comunicação (principalmente da internet, de técnicas de produção em audiovisual e fotografia), quanto na produção de conteúdos.

Mas, vimos que esse contato não ocorre no sentido meramente tecnológico, esvaziado de sentido, como alerta Dominique Wolton, no livro "Pensar a Comunicação":

> reduzir a comunicação à performance técnica ou negar sua importância humana e democrática é a mesma coisa. O que está no centro da ideologia técnica é fazer da comunicação uma simples técnica. Concretamente, isto significa *identificar* informação e comunicação. Significa acreditar que a informação cria a comunicação. Significa acreditar que a banda larga, por permitir transmitir mais informações, é um fator de comunicação suplementar. No entanto, quanto mais mensagens estiverem em circulação, mais as diferenças sociais entre os emissores e os receptores desempenhará um papel essencial. Quanto maiores forem os canais, mais a questão dos conteúdos é central. Por exemplo, não é por permitirem hoje os *chats* e *blogs* que as possibilidades técnicas significam comunicação.

> Expressão e interação, por mais necessárias e úteis que sejam, não são sinônimos de comunicação (WOLTON, 2006, p. 84).

Para esses sujeitos, que historicamente estiveram exilados da possibilidade real de exercer sua autonomia no mundo público da comunicação, a aprendizagem da técnica aparece como mais uma estratégia para publicar suas causas independentemente dos meios que serão reunidos para isso.

Não observamos, todavia, uma conversão/adesão meramente instrumental e irrefletida sobre a técnica, que, no caso, por exemplo, do Corposinalizante, que funciona mais como um método para "acordar" as pessoas para sua própria realidade e para a edificação de novos olhares/visões de mundo, como observa Paulo Freire.

> O Sujeito pensante não pode pensar sozinho. Não pode pensar acerca dos objetos sem a co-participação de outro Sujeito. Não existe um 'eu penso', mas sim um 'nós pensamos' o É o 'nós pensamos' que estabelece o 'eu penso' e não o oposto. Esta co-participação dos Sujeitos no ato de conhecer se dá na comunicação. (...) A comunicação implica uma reciprocidade que não pode ser rompida. Portanto, não é possível compreender o pensamento sem referência à sua dupla função: cognoscitiva e comunicativa. (...) O que caracteriza a comunicação enquanto este comunicar comunicando-se é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo. (...) A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados (FREIRE, 1983, p. 66-69).

Quando tratamos de comunicação em meio aos processos de exclusão enfrentados pelos surdos em suas batalhas cotidianas nos deparamos com outra questão: como

poderemos percebê-los como sujeitos, em meio aos processos de homogeneização aos quais estão assujeitados?

No livro "As Imagens do outro sobre a Cultura Surda", publicado por Karin Strobel, em 2008, a autora afirma que "quando o surdo não se aceita na cultura surda, ele se percebe como parte da cultura hegemônica, isto é, da cultura da maioria que é ouvinte". A pesquisadora também aponta exemplos da consolidação de uma comunidade surda como uma estratégia de resistência. Desse modo, seus membros, integrantes de diversas culturas, podem dialogar e construir uma ação coletiva para que todos reivindiquem direitos, utilizando as Libras para expor seus anseios e causas.

> Mas, o que ocorre verdadeiramente é que, no encontro do surdo com outro surdo que também usa a língua de sinais se faz brotar novas possibilidades de subjetividades, de compartilhar cultura, de aquisição de conhecimentos, que não são plausíveis por meio da língua oral e da cultura ouvinte. (STROBEL, 2008, p. 89)

Tentando dialogar com a pesquisadora, podemos identificar que um dos maiores desafios dessa comunidade é o de atuar como protagonista nos campos da cultura e da comunicação. Esses espaços são entendidos como ambientes que estão intimamente relacionados à construção da identidade do povo surdo em uma sociedade de falantes onde os meios de comunicação são forte referência.

> Conclui-se que a cultura surda é transmitida de geração em geração, através da língua de sinais, portanto, se faz necessário para a construção da identidade do "ser surdo", sendo um traço próprio do povo surdo, tornando possível a expressão

> das subjetividades. (...) A cultura surda é profunda e ampla, ela permeia, mesmo que não a percebamos, como sopro da vida ao povo surdo com suas subjetividades e identidades. (...) Mesmo que existam os diferentes grupos culturais, cada grupo não vive isolado, em seu mundo particular, mas, sim todos os grupos convivem e passam por conflitos em emaranhado de relações. (STROBEL, 2008, p. 112)

Portanto, do antigo lugar inerte de receptores passivos, começamos a vislumbrar novos sujeitos que tentam se alçar ao lugar de comunicadores. Ao romper as interdições ultrapassam as fronteiras das culturas surdas para se descobrirem sujeitos de uma comunicação, no sentido próximo ao que Jesus Martín-Barbero conceitua. Eles estão descobrindo as pontencialidades do termo comunicação em meio a uma comunidade que teve sua cultura paulatinamente ocultada, relegada a segundo plano, ou mesmo desvalorizada nos processos de comunicação que convencionalmente se firmaram no cenário brasileiro.

Considerações finais

Sair dos guetos para uma posição de trabalho e militância em uma cultura de resistência como os surdos organizados, de acordo com os dados coletados por esse estudo, requer uma reconfiguração urgente do próprio sentido da palavra Comunicação. Palavra esta de ímpar apropriação por aqueles que estão tentando cada vez mais ocupar um lugar de sujeito político em meio às lutas sociais reais que estão sendo travadas na cena pública.

Muitas vezes, esse estado não se dá, apenas, pela ausência de possibilidades, de conhecimento sobre ferramentas, ou

pela solidão de quem sobrevive atomizado. É quase imposto por um modo de sociabilidade que padroniza formatos, exalta o consumo e exclui o "diferente". Assim, a cultura dos surdos é compreendida como parte de um processo de utilização não instrumental das tecnologias para privilegiar vários lados da transmissão e recepção crítica da mensagem.

O trabalho do Corposinalizante como uma tática de aproximação e de compartilhamento de experiências em ambientes novos para os surdos engajados. Eles passam a aprender fazendo, investigando e descobrindo as potencialidades de uma comunicação que não está atrelada, unicamente à oralidade e ao mercado.

Outro apontamento da pesquisa é de que os integrantes do Corposinalizante não têm apropriação teórica de conceitos como o do "direito humano à comunicação", mas, na sua pratica cotidiana, exercitam esse direito. Como dizia Paulo Freire, a teoria, sem a práxis não tem sentido, bem como, a práxis sem a reflexão fica esvaziada. Isso por que, quando indagamos sobre a apropriação teórica, nos deparamos com uma vivência, para além do pronunciamento, ou manuseio de determinadas teorias na vida desses líderes.

Enfim, não se trata apenas de "um contato de meios", pelo qual um refere o outro, ou então, de uma mediação no sentido de uma passagem de uma situação de comunicação a outra. Em outras palavras, existe um fenômeno em movimento, em que as práticas comunicativas operam pelo seu caráter de dar mais "sentido aos meios", e, neste caso, complementar com os demais processos de mediação social, que constituem e orientam os rumos da acessibilidade digital como principal canal comunicativo e informacional dos surdos.

Nesse contexto, a midiatização social se constitui uma nova

forma de afetação nos modos, práticas e valores dos sujeitos e coletivos sociais responsáveis pela construção da realidade. Ela passa a afetar e a complementar as práticas comunicacionais e informacionais que servem de fundamento para a tomada de decisões e ação política dos surdos.

Referências

ARBEX JÚNIOR, José. *Showrnalismo*: a notícia como espetáculo. 4. ed. São Paulo: Casa Amarela, 2003.

BRAGA, José L. *A sociedade enfrenta sua mídia*: dispositivos sociais de crítica midiática. São Paulo: Editora Paulus, 2006.

______. Constituição do campo da Comunicação. *Verso e Reverso*, São Leopoldo [RS]. v. 25, n. 58, jan./abr. 2011.

CORRADI, Juliane A. M.; VIDOTTI, Silvana A. B. G. *Ambientes Informacionais digitais acessíveis a minorias linguísticas Surdas*: cidadania e/ou responsabilidade social. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/50884975/Corradi-Vidotti>.

DOWNING, John D. H. *Mídia radical*: rebeldia nas comunicações e movimentos sociais. São Paulo: SENAC, 2002.

STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008

FAUSTO NETO, Antonio. Lula e a crise de 2008: fragmentos do discurso político-analisador. *FAMECOS*, Porto Alegre. v. 18, p. 373-407, maio/ago. 2011.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação*? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GALEANO, Eduardo. A Caminho da Sociedade da Incomunicação? In: MORAES, Dênis (Org). *Sociedade midiatizada*. Rio de Janeiro: Mauad, 2006. p. 149-154.

HALL, Stuart. *Identidades Culturais na Pós Modernidade*. Rio de Janeiro, DP&A, 1997.

IBOPE. NIELSEN, 2009. Disponível em: <http://www.revistamarketing.com.br/materia.aspx?m=577>.

JENKINS, Henry. *Cultura da Convergência*. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

LEVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Uma aventura epistemológica. Entrevistador: Maria Immacolata Vassallo de Lopes. *Matrizes*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 143-162, jul./dez. 2009.

______. Globalização comunicacional e transformação. In: MORAES, Dênis de (Org.). *Por uma outra comunicação*: mídia, mundialização cultural e poder. Rio de Janeiro: Record, 2003. p. 57-86.

______. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In: SOUZA, Mauro W. de (Org.). *Sujeito*: o lado oculto do receptor. São Paulo: Brasiliense, 2002. p. 39-68.

______. *Dos meios às mediações*: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 1997.

MIÉGE, Bernard. *A Sociedade Tecida pela Comunicação*: técnicas da informação entre inovação e enraizamento social. São Paulo: Paulus, 2009.

MORAES, Denis de (Org.) *Por uma outra comunicação*: mídia, mundialização cultural e poder. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SALCEDO, Diego A. *Espelhos de papel*: pelo estatuto do selo postal. Recife: EDUFPE: 2014. Originalmente apresentada como Tese (Doutorado em Comunicação), Universidade Federal de Pernambuco, 2013. (Prelo).

SIMONDON, G. *L'individuation à la lumière des notions de forme et d'information*. Grenoble: Editions Jérome Milion, 2005.

SODRÉ, Muniz. Eticidade, campo comunicacional e midiatização. In: MORAES, Dênis de. (Org.). *Sociedade midiatizada*. Rio de Janeiro: Maud, 2006.

______. *Antropológica do espelho*: uma teoria da comunicação linear e em rede. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SOUSA, Mauro Wilton. A recepção sendo reinterpretada. In: WILTON, Mauro. *Recepção mediática e espaço público*: novos olhares. São Paulo: Paulinas, 2006.

TORO, Bernardo; WERNECK, Nísia. *Mobilização Social*: Um modo de construir a democracia e a participação. UNICEF, Brasil, 1996. Disponível em: <http://www.aracati.org.br/portal/pdfs/13_Biblioteca/Publicacoes/mobilizacao_social.pdf>

VERÓN, Eliseu. Interfaces. *Sobre la democracia audiovisual evolucionada*. 1998. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/scholar?q=Interfaces+sobre+la-+democracia+audiovisual+evolucionada&hl=pt-BR&btnG=Pesquisar&lr=>.

WOLTON, Dominique. *Pensar a comunicação*. Lisboa: Difel, 1999.

______. *É preciso salvar a comunicação*. São Paulo: Paulus, 2006

.

A BURCA VERMELHA DE IANSÃ:

processo de mediação e questões de gênero

Kyrti Ford[1]

"A arte é a ideia da obra, a ideia que existe sem matéria."
(Aristóteles)

Construindo um dispositivo

Como parte da ementa da disciplina *Oficina da Expressão Plástica*, ministrada pela professora Joana D'Arc de Sousa Lima[2], durante o curso de pós-graduação Lato Sensu em Arte/Educação da Universidade Católica de Pernambuco, já estava previsto que o trabalho de conclusão da mesma seria uma intervenção artística nas dependências da própria universidade. A intervenção seria no último dia de aula da disciplina em 25 de setembro de 2010, um sábado.

---

[1] Graduada em Comunicação Visual pela UFPE. Especialista em Arte/Educação pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Especialista em Mediação Cultural pelo Dci da UFPE. Mestranda em Artes Visuais na UFPE. Especializanda em Estudos Cinematográficos na Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP).

[2] Historiadora formada pela Universidade Estadual Paulista/UNESP. Mestre em Sociologia pela UNESP. Especialização em Mediação Cultural pela Escola Agecif (Paris, 2001) e História da Arte pela École du Louvre (Paris, 2011), Doutora em História pela UFPE (2011).

A disciplina foi voltada aos estudos da arte relacional e participativa, com foco nas trajetórias artísticas de Hélio Oiticica e Lygia Clark, objetivando o diálogo entre arte/participação e educação. Questões como a visibilidade do público, na e para a obra de arte, ocupação de espaços pelo público e a leitura da obra como uma construção hermenêutica fizeram parte da tônica e do tom que permeou a disciplina e foram elementos que procuravam nortear os estudos e a turma na direção da intervenção final.

Com efeito, teríamos que nos tornar – como diz Lygia Clark a Hélio Oiticica em uma carta – propositores de um pensamento. Agindo, talvez, nessa ação interventora como mediadores culturais seguindo-os tão de perto em debates ao longo da disciplina, Clark e Oiticica eram os nossos interlocutores principais ditando o tom maior da proposta aqui analisada.

O curso estava em sua terceira edição e a turma era eclética e heterogênica. Havia colegas oriundos das mais diversas áreas desde artes cênicas, filosofia, sociologia, história, passando por design, artes visuais e chegando a pedagogia. A grande maioria das graduações que compunham o quadro dos estudantes eram licenciaturas. Apesar do foco da especialização ser a área de artes visuais o cerne do curso era a educação. A educação voltada para as artes, ou melhor, arte/educação.

Pouquíssimos entre nós possuíam alguma experiência como artistas expositores ou performáticos. Para a maioria, a experiência com exposições ou intervenções artísticas era enquanto visitante ou professor, o teórico em sala de aula. A ansiedade de projetar e produzir uma intervenção artística e por consequência tonar-se um interventor artístico – ainda que dentro da própria universidade – tomou conta da maioria.

Questionamentos íntimos acompanhados de desconfortos súbitos emergiram de imediato e foi foco

constante em conversas e debates nos corredores e nas pausas para o cafezinho até o derradeiro dia 'D'. O curso, uma especialização em arte/educação, não tinha seu foco voltado para as questões específicas a cerca dos processos e dispositivos do campo da mediação cultural apesar de manter um diálogo próximo com o mesmo.

O intuito principal da disciplina era a educação para arte. Apesar de Ana Mae Barbosa defender em muitos dos seus escritos, com destaque para o livro *Arte/Educação como Mediação Cultural e Social*[3], que a arte/educação é um instrumento, um dispositivo para mediação, ela não foi especificamente tratada assim na disciplina em questão.

Pensar na intervenção foi vê-la como um veículo para uma discussão, uma reflexão, um questionamento. O palco (o campus universitário) e o público (estudantes, transeuntes, visitantes) fariam parte de uma prática relacional que além de procurar suscitar uma troca participativa facilitando a comunicação, auxiliaria como aponta Barbosa (2004, p.34-35) na construção de um caminho interpretativo, para que fosse encontrado um equilíbrio entre necessidades, interesses e conteúdo ou numa apropriação cultural. E para isso,

> é preciso construir [...] recursos e deles nos apropriarmos, como condição de navegação nas águas agitadas e turvas da informação na contemporaneidade. [...] uma vez que a apropriação dos bens simbólicos não é ato simplesmente natural, mas culturalmente construído. (PERROTTI; PIERRUCINE In: LARA; FUJINO; NORONHA 2008, p.53).

A mediação cultural enquanto ação e/ou processo teria que acomodar essa busca por uma reflexão e uma discussão

---

[3] Livro organizado em parceria com Rejane Galvão Coutinho e publicado em 2008 pela UNESP.

dialógica ao mesmo tempo em que constrói uma investigação artística direcionada a uma recompensa criativa/pessoal.

Era preciso elaborar um conceito que atendesse aos parâmetros indicados pela professora da disciplina, o cenário específico no qual a intervenção seria produzida e aos meus próprios questionamentos. Esses últimos oriundos da mulher e artista muito mais do que da arte/educadora.

Para a intervenção era esperado que atuássemos como artistas interventores. Nossas *personas* de pedagogos, sociólogos e historiadores agiam em segundo plano arrimadas como um currículo oculto donde experiências e referências eram extraídas. Essas extrações, no entanto, muitas vezes vieram provar serem mais obstáculos do que auxílio no processo criativo. Para mim a resposta à exigência (parâmetros da intervenção) e reflexão (necessidade pessoal) recaiu num tom político e social que abarcava questionamentos de gênero.

A proposta para a intervenção aqui analisada veio quase inconsequentemente. Nasceu de bate papos casuais ao lado do quiosque de cafezinho no térreo do bloco G da Universidade Católica. Pensar sobre a intervenção era sentir o quicar resistente do cérebro em um choque direto no processo criador contemporâneo. Era preciso amarrar uma ideia; estabelecer uma proposta com uma alma amalgamada em Lygia e Hélio.

Com o aproximar da data e sem qualquer conceituação concreta a alternativa foi ater-se à ideia que em sua origem fora apenas uma troça entre colegas. O tempo se esgotara e uma proposta escrita deveria ser enviada. Surgiu da informalidade e sem grandes considerações iniciais a ideia de criar um contraste pela justaposição de dois símbolos, dois conceitos que provocassem discussões de gênero.

Dois símbolos dentro de um diálogo com o feminino emergiram desse casual *brainstorm*: a **Burca**, um elemento sagrado da religiosidade muçulmana e a **Iansã**, um orixá feminino de destaque nas manifestações religiosas afro-brasileiras.

Através da descontextualização e do deslocamento de ambos do âmbito sagrado para o laico a proposta foi tomando corpo. Essa ideia meio troça tocada quase à força foi aglutinando-se cada vez mais forte obtendo boa aceitação, quando em sua análise inicial, por parte da professora titular da disciplina. Os dias seguintes até o sábado do evento foram dedicados ao longo tecer da metodologia para a apresentação do conceito definido.

Era um caminho que deveria ser trilhado com Lygia em uma conversa íntima com Hélio. Tentar mergulhar em um pensar *Lygiano* para emergir como um Hélio Oiticica renovado não foi tarefa fácil. De fato pareceu até impossível e em muito permeada de questionamentos, dúvidas e uma sempre presente sensação de desistência. Ler sobre revolucionários contemporâneos vanguardistas trazia o sentimento ambíguo de respeito e intimidação.

Respeito as suas *personas* inimitáveis e atemporais, e intimidação pelo mesmo motivo. Vistos pelas páginas de suas cartas e através de imagens arquivadas por vezes pareciam alienígenas de uma dimensão distante cuja linguagem era ininteligível.

A sensação de soltura cega dentro do processo que se conduzia isolado entre as partes foi um desconfortável tatear em tentativas de conduzir-se o mais fluidicamente possível. As perguntas sobre aspectos variados acerca da intervenção foram muitas e invadiam a mente com frequência: O que seria exposto pelos outros? Que espaço ocupariam? Quanto

espaço ocupariam? Qual e o quanto de ciência e participação teria a universidade?

Sem possuir as respostas a alternativa foi elaborar uma metodologia o mais versátil e móvel possível. Estar livre e solto, como um herói marginal Oiticiquiano e ao mesmo tempo cego, pois não era possível ver ou prever os parâmetros nos quais uma metodologia deveria atender. Era um legítimo desafio. A procura então, em 2010, para uma solução não buscou ferramentas em um diálogo direto com a área da mediação cultural propriamente dita, mas esta estava presente no processo de pensar a intervenção como mediação.

Aqui estava a verdadeira experiência heurística. Descobrir e inventar ou resolver problemas adicionando à experiência doses de criatividade envoltas em pensamentos laterais. Era o interventor tornado pesquisador em meio ao percurso em busca da descoberta:

> [...] vamos atrás de nosso próprio desenho, vislumbrando em alguns momentos com mais clareza e em alguns com absoluta perdição, os trajetos teóricos e práticos percorridos. E, por mais que a pergunta seja clara e objetiva, novas e ambíguas questões nos empurram para outras dimensões.
> [...] quando a clareza da pergunta se coloca, [...] há outra anterior, mais funda, mais escura, mais intocada. A transparência possível pela tranquilidade da descoberta, depois de tanta procura nas águas turvas, parece deixar mais claro a profundidade de algo que ainda precisa ser revelado. (MARTINS, 1998, p. 2).

A proposta, então batizada Burca-Iansã, foi construindo-se como uma intervenção artística que serviria com um dispositivo para provocar questionamentos de gênero. Esse questionar provocativo procurava suscitar respostas que inevitavelmente seriam carregadas de sentidos interpretados e apropriados pelos seus atores. ''A noção de dispositivo traz em si a ideia que

a ferramenta de comunicação não é neutra'' (JEANNERET, 2005) como o mesmo não é nem a mediação ou o mediador.

A Burca-Iansã foi uma proposta que desenvolveu uma intervenção montada em quatro vertentes: interromper, provocar, questionar e suscitar apropriação. A ação ocorreu no térreo do bloco G da Universidade Católica de Pernambuco e foi pensada para interromper o fluxo dos transeuntes do local (alunos, professores, funcionários, etc.) para que em transcurso pudessem interagir, através de uma provocação/convite, com os elementos constituintes do processo.

Para interromper foi criado um dispositivo, um adereço tipo um estandarte cujo do topo desciam fixados por linhas vermelhas cartões com imagens alusivas as duas figuras ícones do projeto: a burca e a orixá Iansã. As imagens eram associadas a palavras chaves associadas universo feminino. Este adereço/estardarte foi criado para ser fincado no meio do jardim em frente a biblioteca central.

Figura 1 – Adereço/Estandarte.

Fonte: a autora, 2010.

Aos seus pés, como elemento provocador, ficaria instalada a caixa-iansã que portava em sua tampa o convite 'abra', levando o transeunte - provocado em seu trajeto interrompido - a abrir a tampa para encontrar a burca. Na caixa aberta outra provocação em forma de convite : a palavra 'experimente-me' fixada na parte interna da tampa levantada. Aceitando o convite e experimentando a burca, o transeunte agora ator e protagonista, era agora convidado para questionar através da experimentação os aspectos suscitados pelos cartões/adereços.

Figura 2 – Caixa-Iansã.

Fonte: a autora, 2010.

A experimentação procurava suscitar questionamentos não apenas provocados pelos dispositivos (cartões, burca) como também procurava ativar o repertório particular que o

participante/ator possuísse quanto às questões políticas e sociais dentro da categoria gênero.

Por fim um último convite, compartilhar/registrar suas impressões em cartões em branco que poderiam ser encontrados no fundo da Caixa-Iansã. Este registro poderia ser acessado pelo próximo participante/ator como também serveria como ferramente para posterior avaliação de uma possível apropriação do conceito explorado pela proposta.

Problematizando a intervenção: em busca da burca vermelha

A palavra intervenção por si só carrega certa dinamicidade, significando uma intercessão, uma intromissão, uma interposição, uma mediação. Um movimento que se intromete, interrompe outro movimento, talvez redirecionando trajetórias, caminhos, percursos. Estávamos em movimento como interventores entre, no meio do movimento, do percurso de outros. Muito mais que a produção de um objeto artístico fixo que como marco receptivo espera que os trajetos se voltem para ele, uma intervenção artística é uma facilitadora fluídica de encontros:

> A obra de arte baseada em objetos (com algumas exceções) é produzida inteiramente pelo artista e só posteriormente oferecida ao espectador. Como resultado, a resposta do espectador não tem nenhum efeito recíproco imediato sobre a constituição da obra. Além disso, o objeto físico permanece essencialmente estático. Projetos dialógicos, em contraste, se desenrolam através de um processo de interação performática.[4] (KESTER, 2004, p.9).

[4] Tradução nossa.

Hélio Oiticica, nosso companheiro de viagem durante a disciplina, criou os seus parangolés depois dos seus encontros com o pessoal da Mangueira, com o samba do morro carioca. "O parangolé foi encontrado, descoberto ou formulado por um olhar ou uma procura [...]." (VIANA. In: VELHO, 2001, p. 37). O conceito do projeto Burca-Iansã inspira-se neste objeto que se veste através de outro olhar e de outra procura. Oiticica se movimentava entre grupos sociais e mundos diversos cujos contatos ente si provocavam reações também diversas.

O desenho da intervenção aqui analisada apropriou-se desta inquietação mediadora que Hélio imprimia em seu agir que descontextualizava ao deslocar mundos entre mundos. O conceito da proposta procurou unir em justaposições de pares distintos e contrastantes várias esferas simbólicas dentro discussão de gênero. Temas de cunho dialógico foram procurados para criar efeitos de contraste e deslocamento de categorias sagrado/laica. Para fundamentar e representar a categoria abordada, gênero, dois símbolos de cunho sagrado foram utilizados, a vestimenta muçulmana feminina burca e o orixá do culto afro-brasileiro, Iansã.

Tanto a burca como a orixá Iansã foram abordadas como conceitos em uma categoria laica. Não foi intenção da proposta discuti-los em seu espaço sagrado ou dentro de um contexto religioso. Nem a religião de matriz africana, o Candomblé, nem a religião islâmica foram tratadas em seu conceito mais específico e particular ou suas práticas rituais foram em alguma instância abordadas.

Foram utilizadas apenas como representações dentro de um espaço público deslocando-as de seu contexto sagrado para o laico. A categoria gênero, cerne motor dos questionamentos propostos pelo projeto, foi utilizada como fundamentação em seu sentido lato. Gênero em suas

particularidades é definido pela literatura especializada com uma construção social (VIEIRA, 2000, p. 84) e como tal ditada por fatores variados, complexos e subjetivos.[5] Uma análise mais focada desta categoria não era intenção da intervenção artística proposta.

As facetas complexas do feminino, dentro do que socialmente é esperado como papel da mulher (em sua amplitude mais vasta) acomodaram-se à busca pela linha conceitual da intervenção. Por imposições de tempo e complexidade de tessitura, o conceito foi delimitado em dois aspectos: opressão e liberdade.

A dimensão do gênero feminino é vasta e rica e não seria possível ou desejado ater-se a um esmiuçar profundo desta. A categoria analítica gênero é campo vasto e rico abordado especialmente pela antropologia e não é intenção no contexto deste artigo fazermos uma discussão teórica sobre gênero, apenas recorremos a algumas representações de gêneros a partir das dinâmicas sugeridas pela intervenção.

Por isso, esses dois aspectos citados foram escolhidos, uma vez que possuíam potencial suficiente para provocarem em suas relações múltiplas interações e questionamentos. Como símbolo – e provocação – para o aspecto opressão foi escolhida a burca: o extremismo da negação. Sobre esse aspecto é importante ressaltar que a conotação de símbolo de opressão é uma visão ocidental sobre políticas de corpo. Para a mulher muçulmana que acolhe as vertentes mais tradicionais da religião islâmica talvez a burca assuma para ela uma representação distinta do caráter opressivo que é atribuído pelo ocidente a esta vestimenta.

---

[5] Alguns desses fatores teriam cunhos simbólicos, normativos, jurídicos e institucionais cujo exame aprofundado estava fora dos parâmetros propostos pela intervenção.

Para o aspecto liberdade - também com um teor altamente provocativo – foi escolhido como símbolo a orixá feminino Iansã, representada nas religiões afro-brasileiras como uma mulher guerreira, soberana suprema de si mesma. Iansã é uma guerreira por vocação que vai à luta defender o que é seu. Ela é fiel às suas convicções e aos seus sentimentos. Nessa perspectiva, e indo além dela, a mulher que veste a burca não seria também uma defensora do que é seu e do que acredita? Essa era uma das questões que a intervenção procurava suscitar.

O conceito ilustrou-se como um amarrar de pontas de um fio em cujas extremidades distantes estavam a opressão/negação e a liberdade. Desta coreografia e performance enredada entre essas duas representações surgiu o conceito/categoria burca-iansã. O feminino em extremos; a fêmea em sua universalidade.

Havia possibilidades variadas para construção de eixos dialógicos: burca como imposição ou opção cultural, extremismo, liberdade de expressão, liberdade de culto, a mulher na sociedade, a mulher e as sociedades. Discutir estes aspectos, promovendo um trajeto provocativo possuía algo rico que não podia ser ignorado. Existia um potencial impulso formador de múltiplas possibilidades interativas. Além de um exercício, é uma oportunidade para "produzir um tecido social mais criativo e participativo" (BISHOP, 2008, p. 148).

A burca é uma veste feminina que cobre todo o corpo, até o rosto e os olhos. É usada pelas mulheres do Afeganistão e do Paquistão (em áreas próximas à fronteira deste último com o Afeganistão). A burca é, em sua origem, o traje tradicional das tribos pashtuns no Afeganistão. No ocidente a burca é mais reconhecida em sua cor preta, mas em certas

regiões onde o islamismo é praticado ela pode ser encontrada predominantemente na cor azul (figura 3)[6].

Há registros de imagens de mulheres em regiões mais remotas usando a burca feita de tecidos coloridos e/ou estampados. Para efeito de contraste e deslocamento transferindo o conceito sagrado-tradicional da burca para uma justaposição dialógica com o símbolo Iansã, a burca desenhada para o projeto foi na cor vermelha e não cobrindo o corpo inteiro. Seu comprimento seguia abaixo da linha dos ombros até aproximadamente a altura da cintura.

A função desta vestimenta burca-iansã é questionar a dualidade opressão-liberdade. A cor vermelha foi escolhida por ser a cor que representa a orixá Iansã e por ter associada a valores conotativos/emocionais de 'paixão', 'força vital', 'sensualidade', 'sangue'.

Iansã é o orixá dos ventos e tempestades. É um orixá cuja figura, no Brasil, é sincretizada com Santa Bárbara, católica. Na mitologia do candomblé é retratada como uma guerreira faceira e extrovertida. Ela é o desejo incontido, a sensualidade, o sentimento mais forte que a razão. É possuidora de um temperamento forte, e vontade firme. Este aspecto guerreiro pode ser percebido em um de seus pontos cantados:

> "[...] A Iansã é mulher guerreira
> A Iansã é mulher guerrá...
> Eh parrei, ô Iansã
> Eh parrei, ô Peloiá [...][7]"

---

[6] Imagem coletada em: <http://www.diarioliberdade.org/archivos/imagenes/articulos/0810a/110810_burca1.jpg>.

[7] *Orixás, Umbanda e Candomblé*. Disponível em: <http://wwworixas.blogspot.com.br/2010/05/pontos-cantados-de-iansa.html>.

Figura 3 – Vendedor exibindo burca azul a uma cliente.

Fonte: Imagem coletada na Internet, 2010.

O público era convidado para assumir a *persona* burca-iansã vestindo-se de vermelho com apenas a cabeça coberta por uma máscara-burca. Inicialmente o espaço para os olhos foi pensado para ser vedado por um plástico transparente vermelho para aproximar mais a vestimenta criada à burca tradicional.

Mas esta ideia foi posta de lado uma vez que o plástico deixaria a vestimenta um tanto que desconfortável no calor do setembro recifense. A parte dos olhos desobstruída permitiria ao transeunte feito ator uma visão mais livre do seu redor. Esta visão livre, mas ao mesmo tempo encoberta se encaixava melhor ao conceito híbrido proposto.

Não havia limite de tempo. O transeunte era o protagonista da ação. Experimentaria a burca se assim o quisesse, pelo tempo que quisesse. A única condição em relação à vestimenta era recolocá-la de volta na caixa para o próximo participante. As participações eram voluntárias e os convites feitos pelos dispositivos (adereço/estandarte e caixa-iansã). A ação era observada a distancia por mim. Apenas quando era percebido que algum participante estava indeciso, confuso ou procurando por alguma explicação era que eu me aproximava.

Figura 4 - Estudante experimentando a burca-Iansã.

Fonte: a autora, 2010.

Figura 5 - A minha versão da vestimenta burca-iansã, mas com o véu mulçumano hidjab.

Fonte: a autora, 2010.

Para essa interação, quando necessária, criei para mim mesma uma versão burca-iansã. Em vez da burca, usei outro tipo de véu muçulmano, o hidjab (figura 5), que cobre apenas os cabelos, as orelhas e o pescoço, mas seguindo a paleta de cores escolhida para a intervenção, preto (a cor mais reconhecida da burca tradicional) e vermelho (a cor associada a orixá Iansã). O motivo para escolha foi para utilizar outro tipo de véu além da burca ainda seguindo a ideia de justaposição e contraste. A medição foi facilitada pela vestimenta improvisada.

Os participantes foram em sua maioria do sexo feminino. A faixa etária predominante foi de pessoas abaixo dos 35 anos. As mulheres dedicaram mais tempo à experiência e as suas reflexões registradas nos cartões em branco possuíam um tom mais intimo e subjetivo. A maioria das pessoas que utilizaram a máscara-burca (assim chamada por não ser uma burca de corpo inteiro, nem uma burca autêntica e tradicional) foram mulheres.

Os homens pouco se aventuraram a participar da experiência e suas reflexões quando registradas tinham um cunho de ironia e brincadeira. Talvez a ausência de um número considerável de participantes do sexo masculino tenha sido devido à noção de que a burca fosse uma vestimenta feminina. De fato o é. Este véu muçulmano tradicional não é uma vestimenta utilizada pelo homem da religião islâmica. Entretanto para efeito da intervenção o convite para a participação e experimentação da máscara-burca' não se restringia ao público feminino. O convite foi estendido a todos.

Reavaliando a experiência: as representações de gênero e a mediação

A intervenção Burca-Iansã não foi a única para aquele dia e naquele cenário; as áreas comuns no térreo do bloco G da

Unicap que incluíam o jardim em frente à biblioteca central. Foi o dia marcado para o fechamento da disciplina *Oficina em Expressão Plástica* e todos os alunos efetivos da especialização deveriam participar.

A proposta da intervenção aqui analisada dividiu o espaço com outras propostas cunhadas e executadas por outros membros do curso. Algumas propostas foram realizadas em equipes, outras em duplas, algumas por uma única pessoa (excetuando-se claro, os participantes). A Burca-Iansã foi uma proposta criada e mediada por apenas um aluno. Todas as intervenções ocorreram entre as 8h00 e 12h00 do sábado 25 de setembro de 2010. Este horário incluía montagem, execução e desmontagem.

Neste dia a universidade encerra suas atividades às 13h00 e teríamos que deixar o campus até este horário limite. A montagem da Burca-Iansã foi rápida uma vez que os dispositivos (adereço/estandarte e caixa-iansã) já haviam sido previamente produzidos. Bastava apenas selecionar um local mais apropriado para sua fixação. O jardim foi escolhido, pois a terra macia sob a grama facilitaria a fixação rápida da haste do adereço com os cartões-imagem. A caixa-iansã era simplesmente depositada aos seus pés.

Os dispositivos provocadores foram fixados na grama, mas próximos à passagem pavimentada que corta o jardim diagonalmente. A intenção era facilitar a visão das pessoas que passavam pelo local. O cenário da intervenção foi rapidamente montado e a transformação na minha vestimenta burca-iansã adaptada também não tomou muito tempo. Dispositivos e mediadora estavam prontos no cenário para a intervenção. Agora restava esperar que os outros atores aceitassem o convite para participar.

O projeto em sua confecção dialogou diretamente com Lygia Clark e Hélio Oiticica uma vez que a disciplina, ao qual

o mesmo estava vinculado, teve seu foco em suas trajetórias artísticas. Essa foi a ocorrência da apropriação em primeira instancia. O conceito da vestimenta dispositivo máscara-burca surgiu de um diálogo com os parangolês de Oiticica.

A intervenção não apenas interrompia como convidava a participação, assim dialogando com Lygia. Ela se decretava uma não-artista, e na intervenção éramos não-artistas fazendo arte. Ela deu o objeto da arte na mão de seu interlocutor, como em "Caminhando"[8], estabelecendo que a "arte é o seu ato". Fundadora da arte participativa, interativa e compartilhada onde o público era convidado a deixar uma postura contemplativa e isolada para tornar-se um ator que se expressa e que se apropria dos frutos colhidos na experiência.

Presentes na tessitura da intervenção, Lygia e Hélio, vêm sublinhar que "a arte tem enorme importância na mediação entre os seres humanos e o mundo." (BARBOSA; COUTINHO, 2009, p. 13). Além de navegar pelos símbolos e signos de uma linguagem, a da arte, o expectador submete-se ao encantamento permitindo-se através da experimentação, interação e mediação apropriar-se destes incorporando-os ao seu repertório pessoal.

Um exercício de *metapropriação* estava incutido na intervenção: a do proponente quanto a Lygia Clark e Hélio Oiticica e a do proponente da intervenção quanto ao expectador convidado. A apropriação carrega uma dimensão de propriedade. Serfaty-Garzon (2003, p. 27) discute essa noção de posse ao comentar que

> a noção de propriedade constitui assim uma dimensão importante da apropriação, com a particularidade que esta noção deriva seu sentido e sua legitimidade, neste caso, não da existência de um título legal comprovando a posse jurídica de

---

[8] *Caminhando*, 1963. Recorte simbólico da fita de Moebius enquanto se caminha. Um conceito já trabalhado por Lygia em *Obra Mole*.

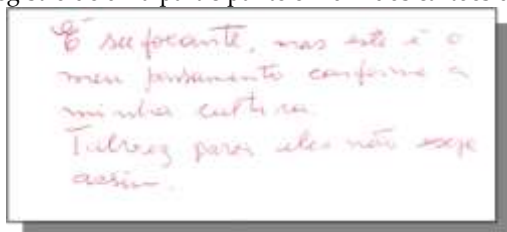
> um objeto, mas da intervenção judiciosa de um sujeito sobre este último. A propriedade é aqui de ordem moral, psicológica e afetiva. [...] O objetivo deste tipo de posse é precisamente tornar própria alguma coisa, quer dizer adaptá-la a si e, assim, transformar esta coisa em um suporte da expressão de si. A apropriação é assim ao mesmo tempo uma apreensão do objeto e uma dinâmica de ação sobre o mundo material e social em uma intenção de construção do sujeito.

Nesse processo de apropriação nem mediador, nem público ou mediação são neutros. Somos todos sujeitos da história imersos em um contexto que nos constrói, e que construímos, cujas facetas são múltiplas. Seus aspectos morais, sociais, culturais e históricos perpassam em nossos repertórios pessoais e afetivos. Indivíduos passivos ou imparciais não manipulam a informação. "A neutralidade – se fosse possível – eliminaria ou tornaria quase improvável a manipulação." (FADEL, 2010, p. 17).

O repertório pessoal é trazido, e confrontado, diante de e na experimentação. Além do convite para experimentarem a máscara-burca os participantes também eram chamados para deixarem suas impressões sobre a experiência. Nos papéis em branco deixados disponíveis no fundo da caixa-iansã o participante-ator deixava um vestígio de seu repertório. Como citado antes, as mulheres deixaram registros de cunho mais íntimo e reflexivo.

Uma participante registrou em um dos cartões ''Escondida e estranhamente protegida", enquanto a outra havia escrito "É sufocante, mas este é o meu pensamento conforme minha cultura. Talvez para eles não seja assim". Os homens, minoria como participantes, deixaram impressões em tom irônico ou brincalhão. Um deles deixou simplesmente registrado "Penso que sou ninja'', enquanto outro escreveu "A carne é fraca".

Ridicularizar a experiência, que suscitava discussões de gênero, é uma forma velada de intimidar reforçando os papéis tradicionais de gênero e de identidade feminina. Entretanto, é uma reação válida, porque em termos de apropriação e provocação, não existe a reação inválida ou incorreta, como também não existe a neutralidade. A importância reside na transferência e transformação de conhecimento. "É com esse conhecimento transformado que nos relacionamos com o mundo." (FADEL, 2010, p. 18).

Figura 6 - Registro de uma participante em um dos cartões da caixa-iansã

Fonte: a autora, 2010.

Faziam parte do adereço/estandarte imagens editadas e compostas em um layout específico cujo objetivo era indicar a trilha tomada pela intervenção. As imagens serviam de dispositivos mediadores aduzindo o participante-ator a construir uma rede entre suas referências e os questionamentos propostos.

As imagens remetiam tanto a burca quanto a Iansã e foram montadas através de edição digital a palavras chaves que suscitavam questionamentos. Estas imagens foram impressas em cartões no tamanho 13x6 cm. Os cartões tinham furos em uma das suas extremidades onde uma fita vermelha foi amarrada (ver figura 1).

O objetivo era ater-se a paleta de cores escolhida (preto e vermelho) reforçando também a noção de *sangue/força vital* ao

mesmo tempo agregando a ideia de *trilhas/possibilidades*. A composição foi construída sempre no par imagem-palavra, mas de forma a reforçar a ideia de justaposição, deslocamento, descontextualização com a intenção de provocar estranhamento e suscitar o questionamento. Há ousadia ao usar a burca? A mulher que usa a burca é ousada? Ela tem autonomia sobre seu corpo? Ela tem domínio sobre sua feminilidade ou é um ser assexuado?

Figuras 7, 8, 9 e 10 - cartões informativos e provocadores usados no adereço criando para a intervenção.

Fonte: a autora, 2010.

As imagens também eram informativas com pequenos textos sobre o que é uma burca, quem é a orixá Iansã e suas qualidades dentro religião afro-brasileira. Os cartões informativos e os cartões provocadores compunham em seus dois aspectos a intenção desenhada para o adereço. A intenção nesse conjunto de cartões foi tanto informar como provocar.

Infelizmente, tanto os cartões como o adereço como um todo foram pensados para um ambiente ao céu aberto em condições ideais. Nem um dos itens que compunham o adereço/estandarte (cartões, fitas), nem os que compunham a caixa-iansã poderiam resistir à água. Uma chuva inesperada em um mês de setembro sempre quente e ensolarado solicitou uma improvisação rápida e imediata. Todos os dispositivos tiveram que ser transferidos para uma área coberta e protegida da chuva.

Apesar da transferência não prevista dos dispositivos relacionais para uma área abrigada devido a sua fragilidade, a recepção do público e sua participação foram positivas. Observou-se que muitas pessoas espontaneamente experimentaram a burca e registraram suas impressões nos cartões disponíveis na caixa-Iansã. Entretanto o tempo dedicado, pelos participadores, aos cartões informativos e cartões provocadores foi breve.

Isso pode ser atribuído ao display improvisado devido à súbita adaptação por conta da inesperada chuva e um tanto que atropelado pelo pouco espaço contrário ao que foi originalmente determinado para este. O adereço que suportava os cartões foi pensado para ser fixado no chão e teve que ser transferido para uma tenda de feira sem uso localizada sob a passarela de concreto do bloco G. Um display com melhor visibilidade oferecida aos cartões poderia sido mais efetivo.

Foi lamentável, mas compreensível, não poder acompanhar as intervenções de alguns colegas. Não foi possível dedicar-se a minha intervenção e acompanhar a dos outros ao mesmo tempo. Alguns dos profissionais que compunham a segurança da universidade pareciam não estar cientes da ocorrência da intervenção. Alguns momentos de estresse e confronto foram inevitáveis por conta disso, mas a situação foi rapidamente contornada.

Ainda assim, devo confessar, foi impossível evitar a sensação de que a qualquer momento um dos seguranças da universidade iria se aproximar pedindo firmemente que algo fosse retirado ou você mesmo se retirasse dali. Mas nada disso aconteceu. Eram apenas as considerações reflexivas de uma guerreira amadora cuja inquietação vinha por estar adentrando por trincheiras desconhecidas.

A ideia não foi pensada com uma performance de atos, apesar de eu ter construído para mim mesma uma versão da vestimenta burca-iansã. Percebi que houve por parte do público, incluindo alguns dos meus colegas e da professora titular da disciplina, a expectativa de alguma ação simbólica da minha parte. Deveria seguir silenciosa e foi pensada por mim desta forma. O tema montado sobre a dicotomia feminina entre extremos de repressão e liberdade assim o exigiam. É complexo, em muitos aspectos, os campos, locais e expectativas da mediação:

> Os territórios da mediação cultural podem ser compreendidos como campos difusos, de fronteiras e bordas evanescentes, requerendo do público, do artista, do crítico, do mediador, a imersão em territórios não mais estritamente relacionados às velhas categorias que até então serviram de norte para uma orientação no e do pensamento sobre as artes e a cultura. (DEMARCHI, 2011).

A mediação cultural vai além da aparentemente simples equação, público + obras/saberes + ação mediadora = apropriação. A mediação é técnica, social, política, pedagógica e institucional; complexa e por isso mesmo não neutra. Há uma gama de conceitos e teorias para a mediação. É nessa vastidão intricada que Davallon aponta oportunidades para questionamentos do que seja/seria comunicação.

A sua construção teórica do que é mediação não tem nada de científico, obedecendo aos princípios da reflexão, do ensaio, da ideologia. A dificuldade é de pensar cientificamente a natureza dinâmica e paradoxal da mediação nascida do cerne da filosofia. Essa complexidade é perceptível quando nos vemos mãos à obra em um processo de mediação. Há vários aspectos ocultos e subjetivos que envolvem o repertório nunca neutro ou imparcial de todas as instâncias da mediação.

A mediação ou as mediações exigem procedimentos específicos que atendam aos seus aspectos mediáticos em si, pedagógicos, culturais, institucionais e técnicos. O mediador é um ator social que convoca a compartilhar o palco outros atores. Não há como não considerar a mediação dentro do funcionamento simbólico da sociedade e isso ficou patente na experiência aqui narrada.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BARBOSA, Ana Mae. Mediação Cultural é Social. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane. (Orgas.). *Arte/Educação como Mediação Cultural e Social*. São Paulo: UNESP, 2009.

BISHOP, Claire. A virada social: colaboração e seus desgostos. *Concinnitas*, Rio de Janeiro ano 9, v. 1, n. 12, 2008.

DAVALLON, Jean. La Mediation: la comunication em procès? *Médiations & Médiateurs*, Paris, 19, 2004.

DEMARCHI, Rita de C. et al. Mediação cultural: expandindo conceitos entre territórios de arte & cultura. In: CONFAEB, 21, São Luís, 2011. *Anais*... Disponível em: <http://www.faeb.com.br/livro/Comunicacoes/mediacao%20cultural%20expandindo%20conceitos.pdf>.

FADEL, Barbara et al. Gestão, mediação e uso da informação. In: VALENTIM, Marta (Orga.). *Gestão, mediação e uso da informação*. São Paulo: UNESP, 2010.

JEANNERET, Yves. *Dispositifi*: la "société de l'information": glossaire critique. Sommet mondial sur la société de l'information. Tunis: 2005. Disponível em: <ensmp.net/pdf/2005/glossaire/dispositif.doc>.

KESTER, Grant. H. *Conversation Pieces*: community and communication in Modern Art. Berkeley: University of California Press, 2004.

MARTINS, Mirian C. *Arte*: o seu encantamento e o seu trabalho na educação de educadores – a celebração de metamorfoses da cigarra e da formiga. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

O Mundo de Lygia Clark. *Biografia*. Disponível em: <http://www.lygiaclark.org.br/biografiaPT.asp>.

PERROTTI, Emir. PIERUCCINI, Ivete. Infoeducação: saberes e fazeres da contemporaneidade. In: LARA, M. L. G, FUJINO, A. NORONHA, D. P. (Orgs.). *Informação e contemporaneidade*: perspectivas. Recife: Néctar, 2008. Disponível em: <http://www.pos.eca.usp.br/sites/defaul/files/file/cienciaInformacao-/informacaoContemporaniedade.pdf>.

VIERA, Vera. Gênero e Cidadania. In: VIEIRA, Vera; OLIVEIRA, Antonio C. de; ROCHA, Regina. (Orgs.). *Educação Popular*: prática plural. São Paulo: Rede Mulher de Educação, 2000.

ECONOMIA DA CULTURA E DESENVOLVIMENTO COMO LIBERDADE

Luiz Henrique Monteiro[1]
Diego Andres Salcedo[2]

Entre o Discurso e o Poder

É verdade que a necessidade de conceituar objetos é inerente à formação humana para a compreensão dos próprios objetos, assim como as formações de regras são necessárias para um convívio em coletividade. Mas ao contrário do que pode pensar o senso comum, todas as regras, impostas ou discutidas com o grupo social, são escolhas feitas pelo próprio grupo, seja pela formulação ativa da ideia, seja pela omissão da contestação. As atitudes do grupo legitimam suas escolhas.

Embora cada escolha tenha seu referencial de decisão dentro do discurso social é a valorização de um grupo referencial legitimado pela maioria que determinará a importância de cada discurso. Pensando desta forma, todos os conceitos legitimados por uma sociedade passam por um crivo referencial de uma "elite" legitimada para tal. Tais

---

[1] Graduado em Letras (Crítica Literária) e Licenciado em Letras Vernáculas, ambos pela UFPE. Especialista em Mediação Cultural pelo DCI da UFPE.

[2] Doutor em Comunicação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor Adjunto no Dep. de Ciência da Informação (DCI) da UFPE.

conceitos são limitadores não apenas por excluir grupos ou sujeitos, mas pela própria necessidade de limitação do objeto. Entretanto, é um engano pensar na solidificação do de uma elite dominante. O mundo não é suficientemente maniqueísta para dividir a sociedade em dois blocos nos quais uns ditam as regras para que o grupo, como um todo, as siga.

Todo discurso é molhado de ideologia e representa uma ação de poder, construindo sempre uma relação com o já imposto e buscando sempre uma antecipação da reação que este mesmo discurso irá causa no receptor. Não há a possibilidade de construção do discurso sem este o dialogo com o outro, como não há a construção de um sujeito, sem a sociedade.

Terry Eagleton ao analisar o texto e o pensamento de Foucault argumenta:

> Segundo Michel Foucault e seus acólitos, o poder não é algo confinado aos exércitos e parlamentos: é, na verdade, uma rede de força penetrante e intangível que se tece em nossos menores gestos e declarações mais íntimas. Segundo essa teoria, limitar a ideia de poder a suas manifestações políticas mais óbvias seria em si mesmo um procedimento ideológico, ocultando o caráter difuso e complexo de suas operações. Considerar o poder algo que se imprime em nossas relações pessoais e atividades rotineiras é um evidente ganho político, como as feministas, por exemplo não tardaram em reconhecer; mas representa um problema quanto ao significado de ideologia. Pois, se não há valores e crenças que *não* sejam relacionados com o poder, então o termo ideologia corre o risco de expandir-se até o ponto de desaparecer. (...) Foucault e seus seguidores abandonaram por completo o conceito de ideologia, substituindo-o por um "discurso" mais capaz. (EAGLETON, 1997, p. 17)

Os discursos de poder dentro da sociedade são conflitantes, construindo e descontruindo regras sociais, sendo apenas o poder o único elemento estável e desestabilizador do grupo. Assim sendo, não há uma exclusão do diferente, mas uma constante acomodação do mesmo para a manutenção da construção social imposta.

Quando se forma um universo de práticas e representações sociais relativamente autônomas, voltado para o coletivo de pares e leigos, deve-se recorrer a certas formas, recursos e meios disponíveis, reconhecidos como legítimos nesse campo. É somente nesse contexto, nesse mercado simbólico que um discurso adquire seu valor. (GIRARDI JR, 2007, p. 26 *apud* ITURREZ, 2009, p. 7).

Para que uma estrutura seja legitimada sem grandes conflitos é necessário que o indivíduo seja interpelado como sujeito (livre), para que, *livremente*, possa submeter-se as ordens do sistema estabelecido, aceitando sua submissão. Tal acordo, de domínio, faz com que o sujeito produza, em suas próprias ideias e crenças, enquanto sujeito *livre*, as condições de reprodução das estruturas de domínio em seus atos de prática material.

A existência das ideias de sua crença é material, pois suas ideias são seus atos materiais inseridos em práticas materiais, reguladas por rituais materiais, eles mesmos definidos pelo aparelho ideológico material de onde provêm as ideias do dito sujeito. (ALTHUSSER, 2007, p. 92)

Dentre os efeitos ideológicos produzidos pelo sistema apresentado, um dos mais paradoxais e mais determinantes reside no fato de que ele consegue obter do sujeito social o reconhecimento e a reprodução da regra imposta mesmo que implique no desconhecimento do mecanismo arbitrário desta regra. Entretanto, o desconhecimento do processo não exima

a responsabilidade de qualquer indivíduo que compõe a sociedade.

Assim, conceitos como cultura, sociedade, política e democracia, por exemplo, e suas ações, são partes de um discurso legitimado por um grupo, detentor de um poder atribuído por todos os membros de uma sociedade, para a manutenção de um *status quo* que permanece de tal forma, enquanto as camadas que compõem o todo a aceitam como tutela.

Cultura e suas faces

Pensar cultura é pensar no que não é cultura e por assim dizer, traçar seus limites e sua abrangência. Desta forma, dentro de um leque de possibilidades do que pode ser Cultura, compreenderemos o conceito como um conjunto de "linguagens", em seu sentido amplo, comuns a um determinado conjunto de pessoas, as quais a partir dela classificam-se como grupo através de suas ações e produções materiais.

O diálogo dessas linguagens não é somente o diálogo das forças sociais na estática de sua coexistência, mas é também o dialogo dos tempos, das épocas, dos dias.

As pessoas são "sujeitos", então, enquanto pessoas, mas apenas na medida em que formam comunidade dentro de uma estrutura linguística que registra algum tipo de observação do objetivo. Neste contexto a palavra "sujeito" incorpora o sentido do que está "sujeito" a ser tratado pela linguagem, em sentido semelhante ao que diz ser "o assunto" de um livro (FRYE, 2006, p. 47)

O sujeito pertencente a uma determinada cultura é um homem que dialoga com toda a linguagem dos estratos que ele se insere e não uma visão individual. Bakhtin (1992)

destaca que o sujeito que age traz consigo toda uma ideologia e suas palavras são um ideologema. Seu discurso se torna objeto de representação de suas ações indispensáveis para a composição e manutenção de sua ideologia.

Um corpo físico não vale por si próprio, não significa nada e coincide inteiramente com sua própria natureza, estando fora de uma ideologia. O instrumento, enquanto tal, não se torna signo e o signo, enquanto tal, não se torna instrumento de produção. Entretanto, quando é compreendido passa a fazer parte de uma nova realidade e torna-se signo. A compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos.

A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Sua lógica é a interação semiótica de um grupo social. O autor destaca que toda palavra é um fenômeno ideológico por excelência, sendo absorvida pela sua função de signo e não comporta nada fora do signo.

Nesse processo, a cultura representa o canal da mediação de experiências visuais, tácteis e emocionais que impregnam todo processo da formação do individuo e suas relações matérias com o meio. O processo de apropriação dos objetos culturais faz-se em um ambiente dialógico entre interpretações de indivíduos diferentes. O que vai legitimar um discurso social do objeto é o diferencial de poder entre discursos interpretativos.

É interessante observar a Cultura não como uma estrutura altruísta e imparcial que tem por função o nobre dever de unir o diferente de maneira harmônica e trazer uma melhor qualidade de vida para o indivíduo como o todo. Mas observá-la como um instrumento de poder que pode servir ou não como objeto aglutinador do diferente num bloco

social, ou seja, a Cultura tem por poder e não por função o desenvolvimento e a diminuição das barreiras sociais.

O desafio é valorizar o que somos segundo nosso próprio referencial. Ter a convicção de onde podemos chegar conforme nossos próprios valores. Ter consciência de que o mapa é antes uma visão autoritária do cartógrafo. (BRANT, 2005, p. 22 *apud* ITURREZ, 2009, p.9). Os laços de união de uma comunidade são interpelados pela ideologia que se faz presente na concepção de sujeito e identidade.

Para Ortiz (1986), toda identidade se define em relação a algo que lhe é exterior, ela é uma diferença. Para o autor (1986), a necessidade de buscarmos uma identidade, enquanto brasileiros, é a de buscar uma imposição estrutural que se coloque a partir da própria posição dominada em que nos encontramos no sistema internacional. Mas dizer que somos diferentes não basta, é necessário mostrar em que nos identificamos. E é neste buscar de uma identificação, objetivando um futuro de glórias que se configurará a maior parte das concepções de identidade brasílica, atingindo as mais difusas direções de políticas culturais com objetivo de unir grupos diferentes em uma mesma insígnia.

Cultura e economia: convergências e divergências

A economia da Cultura vem despertando grande interesse em todo o mundo, tornando-se objeto de amplo debate e impulsionando experimentações no setor público e privado. Ela é considerada pelo Governo Federal como elemento estratégico da chamada nova economia ou economia do conhecimento, que se baseia na informação e na criatividade, impulsionadas pelos investimentos em educação e cultura.

Uma visão cada vez mais distante do antigo senso maniqueísta e reducionista que observava acultura apenas como o objeto da paixão, da criação livre e do valor universal dos atos culturais, e a Economia como o universo da razão e das leis de mercado. A própria dinâmica de seus pares,somada a necessidade cada vez maior de financiamento para projetos culturais e um mercado que exige produtos cada vez mais inovadores em uma relação sustentável entre proposta de valor e sociedade, fizeram com que o mercado observasse a cultura como elemento chave para diferenciação de produtos, solidez da marca e conquistas de mercado.

Nesse amplo jogo de interesses, a economia e a cultura se beneficiam e depreciam por uma demanda ainda não mensurada que se por um lado exige uma relação de maior proximidade entre os setores, por outro ainda não delimita a proporção dessa relação. Refletir sobre a economia do setor cultural é um instrumento para buscar uma melhor atuação de ambos os setores no intuito de promover uma maior qualidade de vida entre indivíduo e sociedade.

Pensar hoje a economia do setor cultural não constitui em nada uma derrota dos argumentos humanistas sobre a cultura que todos conhecemos e defendemos. Não significa um abandono do terreno na luta pela defesa de um desenvolvimento cultural, significa, ao contrário, a ocupação de um terreno suplementar do qual o setor cultural e seus principais atores há muito desertaram, deixando o campo livre para as pressões negativas. (TOLILA, 2007, p.19). O ponto de partida para tais discussões são as compreensões de interação e os impactos dessa relação associado a um processo de múltiplas dimensões, tornando os aspectos

econômicos, sociais, político, ambientais e culturais indissociáveis.

Desenvolvimento como liberdade: o que é, e para que serve?

Uma proposta para avaliar o desenvolvimento de algo deve estar pautada em uma série de observações conceituais registrada em periodicidade e que deve preencher, no mínimo, as seguintes lacunas: O que? Como? Em relação a que? Para que? Com qual objetivo? Deve ser analisado o objeto em questão. Um atraso, dentro deste processo, é quando o objeto analisado não alcança as metas satisfatórias em relação a algo. Identificar as deficiências ou carências das competências do objeto é encontrar caminhos para superá-las.

A noção de Desenvolvimento pautada na liberdade foi criada por Amartya Sen[3] e contrasta com a restrita perspectiva que tem por foco a industrialização, ou progresso tecnológico. Ela compreende desde o crescimento da renda per capita, até as suas dimensões políticas, culturais, institucionais e sociais. Pensar um desenvolvimento social pautado apenas expansão do Produto Nacional Bruto (P.N.B.) pode escamotear uma má distribuição de rendar que acarreta em diversos conflitos sociais, influenciando a qualidade de vida e acesso a bens de consumo primário.

O Desenvolvimento proposto, em essência, passa pela ampliação das liberdades de escolha de cada indivíduo

---

[3] Economista indiano laureado com o Prémio de Ciências Económicas em Memória de Alfred Nobel de 1998, pelas suas contribuições à teoria da decisão social e do "welfarestate". O economista também foi um dos criadores do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), usado pelas Nações Unidas para mensurar o Desenvolvimento em seu relatório anual.

constituinte da sociedade. Reis (2007) destaca que a ampliação das liberdades de escolha é um discurso capaz de inverter a visão tradicional de países desenvolvidos e países em desenvolvimento e requer uma consideração do processo de tomada de decisão, mais do que da decisão final. Silva (2010) considera esse desenvolvimento como expansão das liberdades substantivas que orienta a ação para fins que tornam o desenvolvimento algo importante, mais do que para os meios que desempenhem papéis de relevo.

É frequentemente realçado o facto de os afro-americanos nos Estados Unidos, sendo relativamente pobres, são muito mais ricos do que os povos do terceiro mundo. No entanto, têm absolutamente menos hipóteses de alcançar uma idade avançada do que povos de muitas sociedades do terceiro mundo, como a China, o Sri Lanka, ou algumas partes da Índia (SILVA, 2010, p. 4).

Esta mesma perspectiva é evidenciada no Brasil que embora esteja acomodado entre as dez melhores posições no ranking do PIB mundial, apresenta forte desigualdade social. O conceito de Desenvolvimento com Liberdade pressupõe uma conscientização do papel do indivíduo dentro do processo. Porsse e Klering (2003) observam que a liberdade potencializa o poder das pessoas influenciarem o mundo, e também contribui para o fortalecimento de outros tipos de condições de indivíduos ativos nesse processo, porque um aumento de liberdade também melhora o poder das pessoas para cuidar de si mesmas e ajudar uns aos outros. Silva (2010) destaca que a ação individual é essencial, nesse sentido, mas a liberdade de ação do sujeito é condicionada pelas oportunidades sociais, políticas e econômicas. Para o

autor, existe uma complementariedade entre ação individual e agenciamentos sociais.

> [...] as liberdades económica e política reforçam uma a outra. Oportunidades sociais de educação e saúde complementam as oportunidades individuais de participação econômica e política, e estimulam nossas iniciativas no sentido de superar privações. (SILVA, 2010, p. 2)

A liberdade de escolha compreender um saber reflexivo, que perpassa a educação como instituição desenvolvedora de raciocínio crítico e questionador, abrangendo o conhecimento, a comunicação, a capacidade para exercer direitos humanos, legais e políticos, o abastecimento de necessidades básicas como saneamento, água tratada, serviços de saúde, etc.

Desta forma, o caminho para o Desenvolvimento consiste na remoção dos entraves que limitam a capacidade de escolha do indivíduo e proporcionam poucas oportunidades para exercerem a sua condição de cidadão. O Desenvolvimento só se faz viável se abranger, simultaneamente, direitos políticos, sociais, econômicos e culturais.

Sendo a Cultura o canal das manifestações individuais e coletivas de uma sociedade, o desenvolvimento de uma região deve convergir para uma análise do desenvolvimento das relações de produção, distribuição e consumo da manifestação cultural, compreendendo seu impacto nas múltiplas variáveis da vida humana em sociedade. Uma fuga desse ideal põe em risco a diversidade cultural e o desenvolvimento humano de uma comunidade. Nesse pressuposto, a Economia da Cultura deve promover esses processos, modelos e relações, para poder potencializar, inclusive, uma busca por mercado consumidor.

Dimensões, projetos e políticas públicas para a cultura

As políticas culturais constituem diretrizes indispensáveis para o desenvolvimento em qualquer sociedade. Em um panorama histórico das políticas para a cultura no Brasil, Caetano (2007) observa que 1960 havia uma leitura apressada, e frequentemente enviesada do discurso político e econômico com enfoques em políticas de curto prazo, abordando uma "perspectiva ultra-liberal que pressupunha o desenvolvimento como uma variável absolutamente inescrutável, que não devia ser pensada a médio e longo prazos" (CAETANO, 2007 p. 45).

Com a mudança da política de Governo e o crescimento das discussões e perspectivas culturais para o desenvolvimento social, o desafio atual torna-se construir uma política moderna e integradora, capaz de conectar de maneira ativa: Estado, organizações privadas e sociedade civil de modo a trazer uma maior representatividade das diversidades econômicas e sociais através de numa perspectiva de médio e longo prazo. Essa nova maneira de pensar políticas culturais implica em convergir diversidades, uma vez que não a possibilidade de existência de uma política cultural arraigada com base nas cisões culturais, a democracia, de acordo com Caetano (2007), é um pacto de culturas.

Entretanto, é uma ilusão pensar numa Política Cultural democrática capaz de abranger o todo. A democracia, em sua essência, não é um governo representativo de todas as particularidades, mas de escolhas representativas de uma maioria para a manutenção de um modo de vida capaz de sedimentar todos os estratos sociais. Nesse contexto, uma Política Publica Cultural não pode ser pensada através de

uma estrutura estanque, mas pela sua flexibilidade e capacidade constante de releitura e formulação através das pressões sociais em tempo e espaço determinado.

Políticas culturais e financiamento

Embora seja almejada uma maior autonomia na manutenção da Cultura, já esboçada por diversas propostas de Governo, ainda é o financiamento de projetos através de leis de benefício fiscal oferecidos pelo Governo que representa a maior fonte de recurso para o setor. Tal estrutura, somada a falta da participação pública e a ineficiência de políticas públicas incisivas capazes de mapear não apenas o universo da produção, mas também mensurar sua distribuição e demanda, acaba por trazer aos projetos uma dependência da relação de capital, tornando o mercado e as relações mundanas preponderantes, ao invés de ser um complemento do financiamento público.

Para se pensar uma estrutura de economia cultural é necessário repensar a representatividade da cidadania e as formas de aplicação de políticas públicas sociais, incluindo a cultura, em contextos de emergência social para evitar que se tornem estruturas assistencialistas. Esse modelo de ação deve desconstruir as estruturas de exclusão, ou seja, é imprescindível que os beneficiários das novas políticas públicas se tornem, de modo crescente, sujeitos e não simples objetos da ação pública.

Trata-se de criar políticas públicas projetadas, desde seu núcleo, com base nessa nova abordagem de cidadania e com uma forte aposta de induzir a organização (independentemente de algum interesse partidário ou

ideológico e não subalterno) dos "não-organizados", que costumam ser, em nossas sociedades, os mais pobres dos pobres, os invisíveis, aqueles que não podem sequer amplificar suas demandas perante o desprezo da sociedade midiática e das redes corporativas. Um governo na América Latina que se limite a responder às demandas dos atores tradicionais com certeza não alcançará os mais excluídos, precisamente aqueles que devem fundar o "direito de terem direitos" (CAETANO, 2007, p. 46).

O cerne da questão é buscar na política um desenvolvimento crítico de liberdades individuais e não de dependências estatais ou de setores privados, através de indivíduos que sejam protagonistas no processo de sua vida em sociedade.

Botelho (2000) divide a cultura em duas dimensões, antropológica e sociológica, diferenciando as estratégias das políticas públicas de abarcar cada dimensão. Pela dimensão antropológica compreende o microcosmo de cada indivíduo, seu arcabouço ideológico enquanto sujeito social e a valorização de seu modo de viver, pensar e fruir. A dimensão sociológica, por outro lado, não se faz pelo plano do cotidiano do indivíduo, mas se constitui por um universo organizacional e especializado que estimula, por diversos meios, a produção, a circulação e o consumo de bens simbólicos.

Em termos gerais, a dimensão sociológica é melhor mensurável que a antropológica e compreende o senso comum do que se entende por cultura, ganhando maior visibilidade e sendo foco da atenção das políticas culturais, deixando o plano antropológico resumido simplesmente ao discurso.

Embora uma das principais limitações das políticas culturais seja o fato de nunca alcançarem, por si mesmas, a cultura em

sua dimensão antropológica, esta dimensão é, no entanto, geralmente eleita como a mais nobre, já que é identificada como a mais democrática, em que todos são produtores de cultura, pois ela é a expressão dos sentidos gerados interativamente pelos indivíduos, funcionando como reguladora dessas relações e como base da ordem social. Por isso mesmo, ela acaba sendo privilegiada pelo discurso político, principalmente nos países do Terceiro Mundo, onde os problemas sociais são gritantes e suas economias dependentes.

> Tem-se a situação paradoxal dever os setores mais democratas e os mais conservadores partilhando uma separação estanque entre o erudito e o popular: uns vendo neste último o apanágio dos valores nacionais não contaminados; e outros vendo nele o espelhamento de uma pobreza e de um atraso a serem rejeitados (BOTELHO, 2000, p. 75).

Essa concepção de identidade e cultura através de conceitos estanques, eleitos por grupos sociais diversos, buscando uma legitimação de uma 'cultura' em detrimento da outra, presos a mesma lógica de financiamento, criam uma alienação conflitante entre projetos e demandas. Essa perspectiva anula dinamismo do processo político cultural que não deve estar solidificado na dicotomia do erudito e popular, como conceitos identitários, mas em uma estrutura que possa dar margem diversas manifestações culturais de acordo com uma demanda e necessidade próxima ao real de cada manifestação proposta.

Neste contexto, há também a necessidade de estabelecer diretrizes ao ponto de desconstruir a ideia de cultura como conceito capaz de abarcar tudo, pelo perigo de tal discurso expandir-se até desaparecer. Essa estrutura de conflito das relações sociais é uma das várias faces do discurso cultural

ideológico e deve ser mediada por políticas culturais claras e incisivas.

A ausência de um modelo claro para se pensar cultura e projetos culturais, de modo a desenvolver não apenas o foco de produção, mas a distribuição e demanda, capaz de mensurar os resultados provenientes do projeto cultural, representa hoje um gargalo a tais projetos e uma lacuna na regulamentação da cultura por parte do Estado.

Tal estrutura torna o projeto cultural refém da política de financiamento, público/privado que através de editais limita o poder de discurso do projeto ao seu bel prazer. Neste sentido, há a necessidade de um fortalecimento das Políticas Públicas Culturais, que possam tornar claras as relações entre desenvolvimento cultural e desenvolvimento econômico geral, trazendo uma maior reflexão sobre as implicações que os intercâmbios sociais e seus desequilíbrios têm para o desenvolvimento e a diversidade cultural.

Economia da cultura

Embora os dados referentes à Economia da Cultura sejam escassos devido à dificuldade de mensurar seus impactos na economia, nos intercâmbios locais, regionais e na formação da qualidade de vida do indivíduo, levantamentos feitos pelo Banco Mundial e pela Organização Mundial da Propriedade Intelectual (OMPI), apresentado no portal do Governo Federal, estimam que cerca de 7% do PIB mundial sejam representados por atividades ligadas à criação, produção, difusão e consumo de bens e serviços culturais. Dentro da economia mundial, o setor representa o maior dinamismo. No Brasil, o crescimento médio anual dos setores criativos foi

de 6,13%, superior ao aumento médio do PIB nacional que ficou em cerca de 4,3% nos últimos anos[4].

> A ampliação dos campos de estudos e pesquisas dedicados às artes, às indústrias culturais e aos media na perspectiva da incorporação de setores e dinâmicas típicas da nova economia. Assim sendo, este novo campo – novo para a academia, para as políticas e para o mercado – parte do importante e indispensável repertório de reflexões que, ao longo dos últimos cinqüenta anos, deu corpo ao que chamamos de economia da cultura (MIGUEZ, p. 98 *apud* MIGUEZ, 2007 p. 8).

A Economia da Cultura, observada pelo BNDES, compreende criatividade, ideias, conceitos e valores geradores de propriedade intelectual capazes de constituir bens e serviços culturais que integram a chamada "economia do conhecimento", base de sustentação das economias nacionais.

Indústrias que têm sua origem na criatividade, habilidade e talento individuais e que têm um potencial para geração de empregos e riquezas por meio da geração e exploração da propriedade intelectual. Isto inclui propaganda, arquitetura, o mercado de artes e antiguidades, artesanatos, design, design de moda, filme e vídeo, software de lazer interativo, música, artes cênicas, publicações, software e jogos de computador, televisão e rádio (BRITISH COUNCIL *apud* MIGUEZ, 2007, p. 11).

O impacto do setor na economia e na cultura influencia não apenas a renda per capita da população, mas estilos e qualidade de vida, criando sistemas de troca simbólica que influenciam a formação da identidade de povos e de indivíduos. Dentro deste sistema a Cultura passa a ser

---

[4] Ver: <http://www.brasil.gov.br>.

reconhecida como um setor responsável pela produção da riqueza material.

Enquanto seus suportes, sejam eles bens culturais (tangíveis), sejam manifestações ou serviços culturais (intangíveis), têm valor econômico e são mediados por preços; no que se refere ao seu valor simbólico, de transmissão de mensagens (por exemplo, de elevação da auto-estima, reforço da identidade, promoção da democracia), operam no fluxo social. Em decorrência, os bens e serviços culturais possuem um potencial único de promover, complementarmente, o desenvolvimento social e o econômico (REIS, 2007, p. 52).

Na prática, quase a totalidade das empresas no Brasil ligadas à cultura não são vistas como agentes econômicos, apenas como agentes culturais e são tolhidas como parte da economia. Entretanto, tais empresas esbarram nas mesmas dificuldades da indústria de produtos (bens e serviços) no país, como dificuldade de financiamento para projetos, ineficiência logística e deficiência na infraestrutura de distribuição e demanda.

Os canais de circulação são essenciais para se pensar um projeto cultural, os produtos e serviços culturais obedecem às leis de mercado e a dificuldade de acesso ao bem cultural nacional acarretam na importação de bens diversos. Esses gargalos intensificam-se nos países em desenvolvimento e reforçam as desigualdades na circulação dos recursos gerados e enfraquecem a cultura local.

Segundo dados da UNESCO, os conglomerados internacionais detêm mais de 80% das salas de cinema do planeta e 70% do comércio mundial de música é controlado por quatro empresas. Importante fator decisório da participação

cultural de um adulto é a familiaridade que desenvolve com as manifestações e práticas culturais quando criança. Por familiaridade não se entende apenas a educação formal (como visitas escolares a museus e teatros), mas a exposição da criança ao universo cultural por meios variados, como em casa ou nos demais círculos que freqüenta (REIS, 2007, p. 56).

No Brasil, mais de 70% dos brasileiros nunca assistiram a um espetáculo de dança, embora muitos saiam para dançar. O que demonstra que não é a falta da demanda, mas a dificuldade de compreensão da demanda e da circulação dos bens culturais locais, as principais dificuldades para a manutenção da Cultura no País. Um dos pontos principais nesse pilar é a construção de uma educação reflexiva capaz de trazer ao sujeito uma discussão de seu papel enquanto sujeito social e cultural.

Assim sendo, é de fundamental importância discutir um modelo de negócios culturais dentro da estrutura ganha-ganha, o qual todos os setores possam ter sua parcela de contribuição e de beneficio dessa estrutura. Assim sendo, é essencial estabelecer uma abordagem sistêmica de fluxo e o atilamento da necessidade de intervenção do Estado para corrigir distorções de mercado, fugindo da supervalorização sacralizada da produção em detrimento da distribuição e demanda de produtos ligados a cultura. Essa sistematização permitirá identificar setores com menor potencial de mercado e estabelecer estratégias de subsídios para a calibragem da repartição orçamentária, e a aplicação de instrumentos de intervenção.

Economia da cultura x economia criativa: estratégias para o desenvolvimento

Nesse amalgamar de cultura e economia é interessante traçar um limiar entre a Economia da Cultura e a Economia Criativa. Embora tais conceitos no Brasil careçam de bibliografia que as justifiquem, pequenos traços já podem acenar para uma possível diferenciação dos termos.

Assim, Economia da Cultura seria um olhar que parte da cultura para a economia, enquanto a Economia Criativa parte da economia, associado às revoluções tecnológicas, para buscar, na cultura, diferenciais de mercado visando uma maior agregação de valor ao produto ofertado.

De acordo com Reis (2011), a Economia Criativa exploraria potencial econômico da Cultura, trabalhando sua diversidade com elemento de riqueza econômica, possibilitando ao profissional/artista a capacidade de viver da sua arte.

Pequeno estudo de caso

É interessante deixar claro que a Cultura não tem por dever fornecer financeiramente seu próprio aparato sustentável, assim como a Educação e a Saúde. Seu ganho acomoda-se no intangível e de tal modo que o impacto de suas ações em uma comunidade não pode ser mensurado. Entretanto, pensar numa estrutura capaz de desenvolver de maneira integrada uma mudança social, política e econômica é fundamental para discutir o desenvolvimento humano, sendo indissociável a qualquer projeto governamental.

Um olhar da Economia da Cultura no processo produtivo não deve excluir a criatividade do artista em detrimento as

necessidades de mercado, mas levá-lo a pensar que aquele tapete artesanal que traz fortes traços culturais em sua concepção e é idealizado para a casa grande na fazenda, pode ser repensado para apartamentos cada vez menores nos centros cosmopolitas das grandes cidades.

Essa mudança na forma de pensar o processo produtivo leva a uma maior comercialização do produto, ao mesmo tempo, que aumenta o acesso da Cultura ali representada, sem perder as características locais que o diferenciam das demais obras artísticas ou artesanatos do gênero, além de contribuírem para o desenvolvimento de regiões economicamente pobres, mas de grande riqueza cultural.

Um exemplo de um projeto ligado à Economia da Cultura capaz de desenvolver uma região pela riqueza cultural, dentro da proposta de desenvolvimento social pautado na concepção de Desenvolvimento como liberdade, associando as dimensões antropológicas e sociológicas apresentadas por Botelho (2000) é a Festa Literária Internacional de Paraty (Flip). A Flip que é realizada pela Associação Casa Azul, uma OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público) criada com o objetivo de contribuir para a resolução dos problemas de infraestrutura urbana de Paraty. O evento, além de promover a literatura, potencializa transformações na cidade nas áreas de preservação do patrimônio, educação e infraestrutura urbana e constitui um veículo poderoso de mudanças profundas no modo pelo qual a população faz uso dos espaços públicos.

Considerações finais

O conceito e o desenvolvimento das ações da Economia da Cultura no Brasil começam a ganhar forma com a criação de

políticas econômicas que vêm na cultura um potencial de desenvolvimento social e econômico.Essa estrutura revela o poder da Cultura para desenvolver valores democráticos, estabelecer identidades sociais, desenvolver a qualidade de vida e a capacidade reflexiva do cidadão, além de estimulara criatividade e a inovação,podendo desenvolver a inclusão de grupos heterogêneos em uma mesma sociedade.

Entretanto, é necessário pensarem uma Política Cultural que possibilite o trabalhar da Cultura de forma a desenvolver liberdades de escolhas do individuo que perpassa não apenas pelo acesso ao bem cultural, mas pelo desenvolvimento humano que abarca aspectos econômicos, sociais, político, ambientais e culturais como elementos indissociáveis.

Outro ponto de relevo em projetos que envolvam Cultura e Economia no País é que mesmo sendo a maior parte de seu financiamento atuais angariados através de incentivos fiscais do governo para o investimento do capital privado, não isenta Governo e o individuo de mediar à utilização dos recursos, uma vez que se está tratando de renúncia fiscal e, portanto, de recursos públicos. É necessário, também, destacar a diferenciação da liberdade de ação desenvolvida e apresentada por Silva (2010) da proposta de responsabilidade da ação baseada na Constituição Federal do Brasil. Como liberdade de ação compreendemos a necessidade de uma estrutura mínima ideal para a conscientização do indivíduo de seu papel enquanto sujeito social e sua possibilidade de escolha; como responsabilidade de ação, a não ação do individuo, consciente ou não dela, compreende uma ação e a responsabilidade do sujeito sobre ela.

Assim sendo, anexar a Cultura e a Economia, sem perder a individualidade de cada seguimento, é uma tarefa complexa

e necessária, um casamento que começa a ser desenhado muito mais pela potencialidade dessa união que pela afinidade de seus indivíduos e que se bem direcionado poderá proporcionar ganhos inimagináveis.

Referências

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estados. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

______. *Questões de Literatura e Estética*: a teoria do romance. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BINA, Eliene D. *Museus*: espaços de comunicação, interação e mediação cultural. Disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8186.pdf>.

BOLAÑO, César; GOLIN, Cida; BRITTOS, Valério (Orgs.). *Economia da arte e da cultura*. São Paulo: Itaú Cultural; São Leopoldo: Cepos/Unisinos; Porto Alegre: PPGCOM/UFRGS; São Cristóvão: Obscom/UFS, 2010.

BOSI, Alfredo. O Nacional e suas faces. In: o mesmo. *Eurípides Simões de Paula*: in memoriam. São Paulo: FFLCH-USP, 1983, p. 35-44

BOTELHO, Isaura. *Dimensões da cultura e políticas públicas*. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 15, n. 1, 2000.

DAVALLON, Jean. *A mediação*: a comunicação em processo? Prisma, n. 4, jun., p. 3-36, 2007.

DUFRÊNE, Bernadette; GELLEREAU, Michèle. *A mediação cultural*: objetivos profissionais e políticos. Hermés, Paris, n. 38, p. 199-206, 2004.

EAGLETON, Terry. *Ideologia*: uma introdução. São Paulo: Ed. da UNESP, 1997.

FRANÇA, Cássio L. de; VAZ, José C.; SILVA, Ivan P. (Orgs.). *Aspectos econômicos de experiências em desenvolvimento local*. São Paulo: Instituto Pólis, 2002.

FRYE, Northrop. *Código dos códigos*: a bíblia e a literatura. São Paulo: Boitempo, 2006.

ITURREZ. Barbara Brasileiro. A cultura e seus produtos: o caminho simbólico ao mercado cultural. Disponível em: <http://www.usp.br/celacc/ojs/index.php/blacc/-article/viewFile/168/197/>.

PORSSE, Melody de C. S.; KLERING, Luis R. *Concepção Moderna de Desenvolvimento Humano e Social*. Disponível em: <http://www.terragaucha.com.br/artigo_lrk_e-_mp_015.pdf>.

MIGUEZ, Paulo. *Repertório de fontes sobre economia criativa*. Recôncavo Baiano: UFRB, 2007. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/arquivos/repertorio_economia_-criativa.pdf>.

BNDES e a Economia da Cultura. Disponível em: <http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/bndes/bndes_pt/Areas_de_Atuacao/Cultura>

ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira e identidade nacional*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

REGULAMENTAÇÃO e incentivo: economia da cultura. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/sobre/cultura/Regulamentacao-e-incentivo /economia-da-cultura>.

REIS, Ana C. F. *Economia da cultura e desenvolvimento sustentável*: o caleidoscópio da cultura. Barueri: Manole, 2007.

REVISTA Observatório Itaú Cultural (OIC), n. 2, maio/ago. 2007.

RIBEIRO, Ana P. G. Discurso e poder: a contribuição barthesiana para os estudos de linguagem. *Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, São Paulo, v. 1, n. 27, p.79-93, 2004. Disponível em: <http://www.unicap.br/gtpsmid/artigos/ana-p.pdf>.

SILVA, João O. C. *Desenvolvimento como liberdade*: economia do Porto. Programa de Doutoramento em Economia, 2010.

TOLILA, Paul. *Cultura e economia*: problemas, hipóteses, pistas. São Paulo: Iluminuras; Itaú Cultural, 2007.

O MEDIADOR CULTURAL COMO PROFISSIONAL REFLEXIVO E O SEU CAMPO DE FORMAÇÃO

Maria Juliana Sá de Oliveira[1]
Renata Wilner[2]

Mediação cultural em foco: reflexões conceituais e profissionais

A Mediação Cultural pode ser compreendida como um campo expandido na atuação dialógica em diversos segmentos e dispositivos voltados para área de cultura, abrangendo: bibliotecas, museus, teatros, escolas, espaços públicos e uma infinidade de outros espaços que favorecem práticas e ações de reflexão a respeito de questões de âmbito cultural. Tais características garantem uma complexidade a tal área no tocante aos aspectos singulares de cada eixo de atuação.

---

[1] Graduada em Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas pela UFPE. Especialista em Mediação Cultural pelo DCI da UFPE. Mestranda em Artes Visuais pelo PPGAV–UFPE/UFPB.

[2] Doutora em Artes Visuais pela UFRJ. Professora Adjunta no Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística na UFPE. Coordenadora do Instituto de Arte Contemporânea da UFPE e Diretora Institucional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil.

Ao levarmos em consideração a Mediação Cultural no contexto dos museus de arte e centros culturais é possível perceber inúmeros avanços na tentativa de reflexão conceitual e profissional acerca deste campo. Nessa perspectiva, a questão da formação de mediadores culturais tem sido cada vez mais problematizada, como uma forma de compreender e sistematizar a área em questão. Desta forma, neste artigo iremos analisar a Mediação Cultural no âmbito dos museus e centros culturais, a partir do confronto entre as reflexões sobre este campo e a teoria de formação do profissional reflexivo de Donald Schön (1983).

Inicialmente, apresentaremos uma análise das diferentes concepções de mediação, atrelada a discussão sobre a composição dos atores que atuam no campo da Mediação Cultural, tendo como objeto de análise o contexto geral dos museus e instituições culturais. Em seguida, diante de uma analogia com a área da Mediação Cultural em museus, serão apresentados os estudos de Schön (1983) sobre a formação profissional através da prática reflexiva, definida pelo autor como: reflexão-na-ação.

Nosso objetivo é provocar questionamentos que permita o leitor refletir acerca das possibilidades de formação profissional do Mediador Cultural de maneira mais ampla, e, sobretudo, na perspectiva da práxis. Nesse sentido, confrontamos teorias e fundamentos que dialogam na tentativa de promover conexões que favoreçam compreender de maneira mais ampla este campo de atuação, tão plural e complexo.

A mediação cultural como campo expandido

De uma forma geral, o termo mediação cultural pode ser definido como uma ação que de maneira dialógica irá facilitar o contato e a reflexão do público com o objeto cultural que será mediado, sob a interferência de um terceiro elemento, o mediador cultural. Essa perspectiva está de acordo com a definição de mediação segundo o senso comum apresentada por Davallon (2003), que compreende, de forma ampla, o termo mediação como:

> acção de servir de intermediário ou de ser o que serve de intermediário. É a ideia de que esta acção não estabelece uma simples relação ou uma interacção entre dois termos, mas que ela é produtora de qualquer coisa de mais, por exemplo, de um estado mais satisfatório (DAVALLON, p. 6).

Outras definições, também podem ser apontadas por Davallon (2003), sobretudo no tocante ao termo global de mediação. Como exemplo o autor aponta para perspectiva de mediação como resolução de conflitos, a mediação pedagógica, a mediação como ponte de comunicação, entre outros. Entretanto, embora o termo mediação possua diferentes concepções, suas ações estão ancoradas nos seguintes eixos em comum:

> - É uma ação que produz um efeito no destinatário da comunicação
> - O dispositivo cultural mediado sofre modificações ao ser inserido em diferentes contextos
> - A ação do mediador tem impacto no meio
> - O mediador tem natureza e forma polêmica.

Partindo deste princípio, Barbosa (2009) acredita que a Arte se insere nesse contexto ao considerarmos a Arte/Educação como mediadora entre arte e público. "Este fenômeno pode acontecer em lugares diversos, como a escola, as Ong's e as Igrejas. Mas são nos museus e instituições culturais que este processo irá se constituir como importante laboratório de aprendizagem".

Esta configuração dos centros culturais como espaços educativos e posteriormente como fontes espontâneas de aprendizagem, vem se constituindo ao longo do século. De acordo com Serota, foi Charles Eastlake que, ao se tornar diretor do National Gallery de Londres em 1855, que conferiu aos museus o papel de instituições públicas com o objetivo eminentemente educacional. (BARBOSA, 2009, p. 14).

Iniciou-se a partir daí um processo de transformações que fariam os museus e as instituições culturais assumirem como vemos hoje o papel de espaços educativos. Aqui no Brasil, sobretudo a partir da década de 1990 é possível constatar um aumento no interesse das pesquisas e algumas transformações no campo da mediação cultural em museus e instituições culturais. Isso se deve a uma significativa ampliação na circulação do público em espaços expositivos, impulsionado pela busca por uma democratização do acesso aos bens culturais.

Diante deste quadro, contata-se que:

> Os arte-educadores, mediadores de conhecimentos, tem procurado frequentar com seus alunos os museus e centros culturais. De outro lado, tais espaços buscam corresponder à demanda investindo em seus setores de educação que são instigados a desenvolver estratégias de mediação para favorecer a interação do público, em especial do público escolar (COUTINHO, 2009, p. 174).

Essa busca pelo fortalecimento profissional e conceitual da mediação cultural, sobretudo no tocante das suas ações, tem ampliado os debates em diversas instâncias da cultura em âmbito nacional, tendo como pauta aspectos como: profissionalização, avaliação dos processos de mediação, fortalecimento conceitual do campo e em destaque a formação do mediador cultural.

Ao levarmos em consideração este último aspecto, iremos reforçar as características de pluralidade e heterogeneidade desta área, sobretudo ao analisar a formação acadêmica dos sujeitos que atuam neste campo, diante da atuação de profissionais de diferentes áreas do conhecimento, tais como Historiadores, profissionais da Comunicação Social, Pedagogos, Turismólogos, entre outros. Isso se explica pela própria natureza de atuação da Arte/Educação, que abrange diferentes campos do conhecimento, sobretudo na contemporaneidade.

Esse fato pode ser explicado pelas próprias discussões conceituais a que a Arte Contemporânea propõe, dialogando com a História, a Filosofia, a Sociologia e com temáticas próximas do cotidiano; solicitando assim dos mediadores culturais conhecimentos cada vez mais amplos. Dessa forma, "A atuação desses profissionais caracteriza a Arte/Educação como um fenômeno multidimensional, pois ela passa a ser compreendida a partir de diferentes pontos de vista e posicionamentos teóricos. O que é um privilégio para a referida área" (SILVA, 2010, p. 53).

Entretanto, se os profissionais que atuam no campo da mediação cultural em museus de arte e instituições culturais possuem formações acadêmicas diversas, os saberes e competências profissionais específicos da área de Mediação

Cultural não podem ser definidos apenas, como de natureza acadêmica.

Partindo dessa ótica, na próxima seção será apresentada a teoria do profissional reflexivo de Donald Schön (1983), para que possamos através de uma analogia tentar compreender as possibilidades de utilização da práxis como campo de formação na área de mediação cultural.

A práxis como campo de formação profissional: tecendo conexões entre a mediação cultural e a visão de Donald Schön

Ancorada nas concepções da universidade moderna, a racionalidade técnica afirma que "profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos [...] solucionam problemas instrumentais claros, através da aplicação da teoria e da técnica derivadas de conhecimento sistemático, de preferência científico" (SCHON, p. 15).

Por outro lado, a sociologia das profissões afirma que o conceito de profissão pode ser definido a partir de dois eixos. O primeiro refere-se às ocupações cujos sujeitos envolvidos em seus processos de atuação, obtiveram domínio das habilidades específicas, através de um curso de educação superior. Já o segundo, esta relacionado à definição de um repertório conceitual comum aos sujeitos que atuam no campo, permitindo que tais indivíduos possuam uma linguagem profissional comum.

Nesse sentido, de acordo com os estudos sociológicos das profissões, existem algumas características que podem diferenciar as profissões das ocupações não profissionais. Entre elas, destacamos a importância do saber no processo legitimador.

Assim, "uma profissão determina um saber específico, saber este que permite gerar uma competência profissional única em relação à margem de incerteza e indeterminação existente em um campo" (GAUTHIER, 1998, p. 69).

A heterogeneidade de saberes existentes na área da mediação cultural em museus e centros culturais, levando em consideração as diversas formações acadêmicas dos sujeitos atuantes, como fora mencionado anteriormente, favorece esta indeterminação dos elementos conceituais que orientam este campo.

Tal constatação pode ser analisada através da dissertação de mestrado de Peixoto (2008), intitulada: O MEDIADOR CULTURAL: Considerações sobre a formação e profissionalização de educadores de museus e exposições de arte. Na dissertação, a autora aborda aspectos referentes ao perfil dos mediadores culturais, sua formação e a percepção do campo de trabalho por estes sujeitos.

Como resultado da pesquisa, realizada na cidade de São Paulo, identificou-se que a formação dos sujeitos atuantes no campo da Mediação Cultural em museus e centros culturais caracteriza-se como heterogênea, sendo 70% dos sujeitos analisados com formação inicial na área de Artes e afins, 22% com formação em Ciências Humanas, 2% em Pedagogia e 8% em outras áreas.

Estes dados revelam a pluralidade de formação acadêmica presente neste campo de atuação, reforçando a ideia que "As discussões e debates sobre mediação cultural surgem dos problemas e questões cotidianas, em decorrência da prática profissional" (PEIXOTO, 2008, p.56).

O panorama do campo profissional da mediação cultural em museus, converge com a concepção da epistemologia da prática profissional, defendida por Schon (1983). Tal epistemologia

revela o campo de atuação profissional como uma fonte de produção de saberes, justificado pela existência de elementos intrínsecos a prática profissional, que não são apreendidos em âmbito acadêmico, conforme afirma o mesmo autor,

> a nova epistemologia da pratica profissional defendida principalmente por Schon, bem como por vários pesquisadores do continente europeu e americano, é baseada no princípio segundo o qual a prática profissional constitui um lugar original de formação e de produção de saberes pelos práticos, pois ela é portadora de condições e condicionantes específicos, que não se encontram noutra parte nem podem ser reproduzidos artificialmente, por exemplo, num contexto de formação teórica na universidade ou num laboratório de pesquisa (TARDIF, 1998, pág. 287-288).

Em outras palavras, esta perspectiva compreende a capacidade do profissional de reagir a situações de imprevisibilidade, criando estratégias de ação. Posto isso, questiona Schon (1983): "Os conceitos dominantes da educação profissional poderão construir um currículo adequado aos universos complexos, incertos e conflituosos da prática?".

O que se pode constatar é que esta situação de pluralidade de formação acadêmica dos sujeitos que atuam como profissionais da mediação cultural reafirma a necessidade de busca de um repertório conceitual comum aos mediadores culturais, para que, como argumenta a sociologia das profissões, possa fortalecer e sistematizar o campo da mediação cultural, sobretudo no tocante da formação de novos profissionais.

Por outro lado, profissionais da mediação cultural, frequentemente lidam com incerteza e conflito nas situações indeterminadas da prática profissional. Estas situações de

indeterminação geram em tais sujeitos a capacidade de gerar respostas e soluções para problemas oriundos da práxis, através da reflexão profissional.

De acordo com Schon (1983, p. 124) a junção de "concepção de problema, experimentos imediatos, detecção de consequências e implicações, respostas à situção e resposta a resposta que constitui uma conversação reflexiva". Nessa perspectiva, este autor apresenta em seu livro: *Educando o profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem,* duas concepções de ação do profissional no tocante da imprevisibilidade da práxis, sendo:

> a) Conhecer-na-ação: a capacidade dos profissionais de responder a problemáticas que surgem no exercício da profissão e que permitirão aos próprios sujeitos, ampliar o conhecimento a partir da elaboração de estratégias de ação.
>
> b) Reflexão-na-ação: Refere-se ao processo de refletir sobre a ação profissional, a fim de solucionar os problemas oriundos da práxis.

A respeito deste último ponto, o autor argumenta que "podemos refletir na ação, pensando retrospectivamente sobre o que fizemos de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. Podemos proceder dessa forma após o fato, num momento de tranquilidade, ou podemos fazer uma pausa no meio da ação" (SCHON, 1983, p. 32).

Estas concepções nos levam a refletir sobre as diferentes formações acadêmicas, sobretudo nos cursos que formam os profissionais que irão atuar com os processos de mediação cultural. O que se pode perceber é que em geral, a formação acadêmica esta orientada a partir de reflexões

teórico/conceituais e disciplinas curriculares e o mundo da prática tem a própria práxis como eixo norteador, sendo esta situação de oposição problemática à formação profissional.

De acordo com Schon (1983), a proposta para resolução desta problemática seria em primeiro lugar garantir a igualdade entre os enfoques teóricos e práticos da formação profissional, modificando a relação da prática profissional como um momento de utilização da teoria absorvida em âmbito acadêmico no ambiente profissional. Trata-se de

> reverter o relacionamento geralmente de figura/fundo entre os cursos acadêmicos e o ensino prático. No currículo normativo, um ensino prático vem em último lugar quase como uma reflexão posterior. Sua função é prover uma oportunidade para a prática na aplicação de teorias e técnicas ensinadas nos cursos que perfazem o currículo central. Contudo o ensino prático reflexivo traria a aprendizagem através do fazer para dentro do seu núcleo (SCHON, 1983, p.227).

Nesse sentido, diante da problemática da formação de profissionais, o autor propõe que os modelos de formação profissional sejam reconfigurados, para instauração de uma formação reflexiva com ênfase na práxis. Mas, que forma deve ter um ensino prático reflexivo? Qual o ponto de intersecção entre o ensino prático reflexivo e os conteúdos disciplinares?

De acordo com Schon (1983), para acomodação de um ensino prático reflexivo no currículo universitário é necessário que inicialmente haja uma aproximação entre os docentes que se orientam e preocupam-se mais com o universo da ciência e das disciplinas teórico/curriculares e os docentes que estão voltados

para prática profissional. Em outras palavras, Schon (1983, p. 225), defendendo a argumentação de Simon, ressalta que:

> o que as escolas profissionais devem temer é um estado de equilíbrio morto, no qual os docentes que se orientam pela prática e os que se orientam pela disciplina separam-se uns dos outros. Para evitar esse caminho, as faculdades devem evitar os departamentos e cultivar a comunicação entre suas duas alas. Mais importante, eles devem construir uma ciência da prática profissional, na qual possam basear sua pesquisa e seu ensino.

Além disso, o autor propõe uma análise e reconfiguração do design do ensino profissional a partir das seguintes problemáticas: O dilema institucionalizado entre rigor e relevância e o "jogo da pressão".

> 1 - No *dilema institucionalizado entre rigor e relevância* o autor propõe que ao invés do currículo baseado na apreensão de conhecimentos científico para posteriormente utilização deste conhecimento na prática profissional, seja organizado um currículo que privilegie a pesquisa na prática ou como afirma o autor a reflexão sobre a reflexão-na-ação.
>
> 2 - Já no jogo da pressão Schon (1983) aponta para a necessidade de aumento da autonomia dos profissionais, para que possam exercitar a reflexão na ação, prejudicadas pelo uso da racionalidade técnica na formação profissional.

Nesse sentido, torna-se necessário pensar um novo design para formação profissional, levando em consideração a promoção da liberdade de ação dos profissionais como eixo incluso no currículo; O desenvolvimento de conexões entre a ciência aplicada e a reflexão-na-ação, a partir da autonomia dos profissionais que lidam com a indeterminação da prática;

A criação da fenomenologia da prática, através de uma análise sobre a reflexão-na-ação dos profissionais nas suas práxis, articulando tal fenomenologia às disciplinas tradicionais.

Assim, de acordo com Schon (1983, p. 234),

> para que se construam pontes entre a ciência aplicada e a reflexão-na-ação, a aula prática deveria tornar-se um lugar onde os profissionais aprendem a refletir sobre suas próprias teorias tácitas a respeito dos fenômenos da prática, na presença de representantes daquelas disciplinas cujas teorias formais são comparáveis as teorias tácitas desses profissionais. Os dois tipos de teorias deveriam ser trabalhadas juntas, não apenas para ajudar os acadêmicos a explorarem a prática como material para a pesquisa básica, mas também para encorajar os pesquisadores na academia e na prática a aprendem uns com os outros.

Assim, ao levarmos em consideração a formação heterogênea dos Mediadores Culturais que atuam no âmbito dos museus, acreditamos que a proposta de formação de um profissional reflexivo, permitirá a compreensão conceitual do campo, levando em consideração a indeterminação de prática profissional, favorecendo ainda a autonomia dos novos profissionais como sujeitos capazes de refletir conscientemente sobre suas próprias ações.

Considerações finais

Graduada em Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Federal de Pernambuco (2010), aluna dos cursos de especialização em Mediação Cultural e Mestrado em Artes Visuais pela mesma

instituição, tive contato com o ensino da arte em museus e instituições culturais, desde os primeiros semestres como estudante universitária e hoje estas experiências se intensificam por meio da reflexão e do estudo sobre este campo.

Das experiências vivenciadas, destaco a atuação como educadora em uma exposição de Arte Contemporânea, ocorrida no ano de 2007, na galeria de Artes Visuais do Serviço Social do Comércio (SESC) – Casa Amarela. Neste momento comecei a construir as primeiras reflexões acerca desta temática, a partir da troca de experiências com os mediadores culturais envolvidos no setor educativo desta exposição. Ao longo da minha formação inicial, participei como mediadora cultural em outras exposições de arte contemporânea, em diferentes instituições culturais da cidade de Recife, que possibilitaram ricos momentos de aprendizagem por meio do contato com profissionais de diferentes áreas do conhecimento. Com o tempo pude perceber que pluralidade de discursos e identidades culturais presentes em um processo de mediação garante uma riqueza ímpar às experiências e processos vivenciados em espaços culturais.

Ao mediar colocamos na mesa diferentes aspectos, que perpassam repertórios de vida, experiências, bagagens teóricas, intuições e reflexões e é justamente a aglutinação desses aspectos que permitirá a formação contínua do mediador cultural. De fato, a busca por um repertório conceitual na tentativa de obter um norteamento para a área em questão, tem sido alvo de discussões e pesquisas acadêmicas. Todavia, diante da natureza plural das experiências em mediação cultural, acredito que a busca por este repertório conceitual revela-se como uma busca ampla,

que dê voz aos sujeitos atuantes e revele os inúmeros elementos que constituem tal repertório.

Trata-se de uma análise dos processos intrínsecos, que vão além dos discursos oriundos dos diferentes caminhos de formação acadêmica. E acima de tudo, revela uma formação discursiva que possui como gênese a práxis. Não se trata apenas de uma busca com o intuito de garantir o status profissional de tal área de conhecimento, mas, sobretudo, para permitir que os discursos que se instauram a margem das definições conceituais da Mediação Cultural ganhem espaço e poder, permitindo com isso uma inversão de olhares que tange além da teoria à prática.

Referências

BARBOSA, Ana M. *A imagem do ensino da arte*: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1991.

______. (Org.). *Ensino de Arte*: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008.

______. (Org.). Mediação Cultural é Social. In: BARBOSA, Ana M.; COUTINHO, Rejane (Org.). *Arte/Educação como Mediação Cultural e Social*. São Paulo: UNESP, 2009

______. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

CAILLET, Elizabeth. Política de emprego cultural e ofício da mediação. In: BARBOSA, Ana M.; COUTINHO, Rejane, (Org). *Arte/Educação como Mediação Cultural e Social*. São Paulo: UNESP, 2009. Perspectiva, 1991.

COUTINHO, Rejane. Estratégias de mediação e a abordagem triangular. In: BARBOSA, Ana M; COUTINHO, Rejane, (Org). *Arte/Educação como Mediação Cultural e Social. São Paulo*: UNESP, 2009. Perspectiva, 1991.

DAVALLON, Jean. La médiation: la communication en procès? *Médiations & Médiateurs*, Paris, 19, 2003.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 19. ed. São Paulo: LOYOLA, 2009.

FRANZ, Terezinha. *Mediação Cultural, Artes Visuais e Educação*. Santa Catarina: UDESC, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GAUTHIER, Clermont. *Por uma teoria da pedagogia*: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Rio Grande do Sul: Ed. da IJUÍ, 1998.

NUNES, Célia M. F. Saberes docentes e formação de professores: Um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, Ano 22, n. 74, p. 27-42, abr., 2001.

PEIXOTO, Valéria. *O mediador cultural*: Considerações sobre a formação e profissionalização de educadores de museus e exposições de Arte. 2008. 97f. Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade Estadual Paulista, São Paulo. 2008.

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo*: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SILVA, Everson M. A. *A formação do arte/educador*: um estudo sobre história de vida, experiência e identidade. Recife: [s.n.], 2010.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

MEDIAÇÃO CULTURAL EM ESCOLAS E A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA

Marília Rianny Pereira Cosmos[1]
Lourival Pereira Pinto[2]

Introdução

A necessidade da arte na formação e educação de uma criança é visível no desenvolvimento do individuo quando adulto. O uso da arte-educação desde que a criança inicia a fase de experimentação e criação, a despertar o imaginário e a curiosidade, é fundamental para estimular o senso crítico e afetivo da criança. As crianças enxergam as coisas de maneira diferente dos adultos. Enquanto para os adultos a arte se limita ao belo e a estética em si, para as crianças ela se manifesta na forma de se expressar, de modo lúdico e prazeroso.

---

[1] Graduada em Biblioteconomia pelo DCI da UFPE. Especialista em Mediação Cultural pelo Dci da UFPE.

[2] Doutor em Ciência da Informação pela USP. Professor Adjunto no DCI da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

A criança faz arte buscando a satisfação e tem maior abertura para desenvolver sensibilidade e aptidão artística devido a isso. Portanto, cabe ao mediador, seja ele o professor ou qualquer outro profissional habilitado, utilizar os métodos corretos, com um plano-didático adequado, para estimular e direcionar o aluno na sua desenvoltura, de acordo com suas preferências. O mediador deve dar prioridade às atividades de maior interesse da criança, lembrando-se de utilizar as quatro linguagens artísticas: artes visuais, dança, música e teatro. A arte deve servir para incentivar a criança a pensar, sentir e agir de uma maneira diferente.

De acordo com Coleto (2010, p.150), a criança aprende a gostar da arte em contato com arte, com seu professor que gosta de arte e que a leva para sala de aula. O aluno vai compreender "através do comportamento de seu educando e dos seus momentos de apreciação e reflexão que essa disciplina é mais do que um *momento de repouso*, ela representa um agente transformador de atitudes que poderão ser levadas para toda a vida".

Ao desenhar, a criança constrói seu próprio universo lúdico, uma íntima relação entre o saber e o fazer. Porém, é comum ver nas escolas o uso de desenhos já prontos, mimeografados para criança apenas cobri-lo, ou disponibilizar apenas algumas cores para criança colorir um desenho, limitando seu processo criativo e duvidando da capacidade da criança de produzir algo sozinha. Se o adulto souber respeitar e reservar o espaço da criança, sem interferir no seu ato expressivo, ajudará no desenvolvimento cognitivo da criança, utilizando-se da arte para auxiliar nesse processo.

A defasagem do ensino e prática de artes nas escolas

Desde o início da República existe, no País, a preocupação com a inserção do ensino das artes na grade curricular das escolas. Apenas em 1932, foi consolidada a Reforma Francisco Campos, que inseriu aulas de Desenho e Música no ensino fundamental. (MARIN, 1981 *apud* FERRI, 2009). Porém de acordo com o PNC – Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p.23), a primeira referência a matérias ligadas à Arte introduzidas na educação escolar pública do Brasil, data do ano 1954, quando por decreto federal, foi constituído o ensino de música nas escolas. Apesar de várias reformas terem sido consolidadas na busca de aperfeiçoar a situação educacional da época, poucas mudanças ocorreram de fato. Apenas com a publicação da primeira lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61) – no ano de 1960 – o currículo escolar brasileiro foi "estruturado em disciplinas obrigatórias básicas e complementares, optativas e práticas educativas". Dentre essas divisões, o estudo de arte foi identificado como atividade complementar.

O que acontece atualmente é que a arte não está sendo voltada para a educação e desenvolvimento do indivíduo, da formação do senso crítico e afetivo. E sim colocada apenas como "momento de repouso" das outras disciplinas consideradas importantes, ou ainda utilizada como recurso para enfeitar datas comemorativas. (COLETO, 2010)

O PCN (1998, p.23) relata que no início do século XX, na escola eram valorizadas apenas as habilidades manuais, os dons artísticos e as habilidades de organização e precisão, mostrando uma visão utilitarista e imediatista da arte. Os professores utilizavam apenas seus livros didáticos, que eram

exercícios e modelos prontos convencionais. Ou seja, o ensino de Arte era voltado completamente para o domínio. Ao professor competia apenas repassar "os códigos, conceitos e categorias, ligados a padrões estéticos de ordem imitativa, que variavam de linguagem para linguagem, mas que tinham em comum, sempre, a reprodução de modelos."

As atividades de teatro e dança só eram reconhecidas quando faziam parte das festividades escolares, na comemoração de datas como Natal e Páscoa. "O teatro era tratado com uma única finalidade: a da apresentação". (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998, p.24) Não se precisa refletir muito para perceber que esse quadro se encaixa completamente na realidade do ensino de Arte na educação brasileira da atualidade. Pois atualmente é perceptível - em grande parte das escolas públicas do país – que o ensino de artes se detém apenas na técnica. O individuo não é estimulado a procurar dentro de si algo novo e criativo.

Existem três fatores principais que possibilitam essa prática: políticas públicas ou institucionais (dependendo se a escola for pública ou privada), profissionais qualificados e recursos materiais. Sendo os dois últimos reflexos do primeiro. De acordo com Reis (2005) ocorre essa defasagem no campo das artes porque não é de interesse das Instituições investir em algo, que provavelmente, não obterá retorno.

Essa realidade é um reflexo do nosso estilo de vida capitalista, onde desde nossa infância estamos sendo formados para o mercado de trabalho. E o campo da arte, do ponto de vista do mercado, não é devidamente valorizado no País. Então se não há interesse da instituição, não vai haver profissionais qualificados e nem disponibilidade de recursos financeiros para compra de materiais. Já o problema da

qualificação dos professores, é justamente o reflexo das políticas. O jovem é formado para o mercado de trabalho, e como a arte não tem mercado, faltam profissionais qualificados.

De acordo com Medeiros e Nogueira (2008, p.309) muitas crianças possuem talento natural para arte, porém não desenvolvem potencial intelectual por falta de programas educacionais adequados, devido à situação financeira dos pais e a falta de qualidade do ensino de Artes das escolas públicas.

Apesar da criação de Leis para melhoria do ensino de Artes no Brasil, como a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 4.024/61 e a Lei 5692/71, responsável pela difusão da arte-educação – ambas pretendendo modernizar a estrutura educacional. Porém, na prática, acaba não funcionando como planejado. Nem todas as escolas cumprem as normas e diretrizes estabelecidas.

A importância da arte-educação para a formação das crianças

Na atualidade, a arte voltada para a educação e desenvolvimento do indivíduo, da formação do senso crítico e afetivo, não está sendo valorizada. Na maioria das vezes o individuo não é estimulado a procurar dentro de si algo novo e criativo. Além disso, a imagem de arte que nos é passada é apenas da apreciação das grandes obras e não a do despertar da capacidade de criadora. (COLETO, 2010) Após o século XVI, os campos das artes e das ciências tornaram-se cada vez mais diferentes, levando grande parte das pessoas a pensarem que a ciência era um pensamento racional, enquanto a arte apenas sensibilidade. A verdade é que "nunca foi possível

existir ciência sem imaginação, nem arte sem conhecimento. Tanto uma como a outra são ações criadoras na construção do devir humano". (DINELLY, 2011, p.5)

A arte é de grande importância na vida da criança, pois contribui para o seu desenvolvimento expressivo, para o estimulo a sua criatividade e a construção de sua poética pessoal, tornando-a mais sensível e fazendo-a enxergar o mundo com outros olhos. As crianças e os adultos enxergam e sentem a arte de maneiras distintas. Para o adulto ela está associada ao belo, às exposições, museus, à estética em si.

Já para as crianças, a arte se manifesta na forma de se expressar, pois a natureza da criança é lidar com o mundo de modo lúdico, fazendo o que lhe proporciona prazer e satisfação. Por esse motivo, é preferível que a mediação seja realizada com o público infantil, pois as crianças estão mais abertas a sentir e experimentar.

Essa ação pode tornar mais fácil despertar a criatividade, a sensibilidade e o interesse pelas artes nessa etapa da vida, do que quando já estiverem adultas. (COLETO, 2010) De acordo com Martins, Picosque e Guerra, "arte é a linguagem básica dos pequenos e deve merecer um espaço especial, que incentive a exploração, a pesquisa, o que certamente não será obtido com desenhos mimeografados e exercícios de prontidão" (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p.102, *apud* COLETO, 2010, p. 5).

Portanto, se faz claro que a Arte não é mais um uma atividade escolar para passar o tempo, mas sim para sim uma disciplina com caráter interdisciplinar que contextualiza e integra com todas as outras áreas do conhecimento. Está presente no nosso cotidiano, na história. Ela faz com que pensemos de modo crítico no universo e no ser humano

E é fundamental para o desenvolvimento da criança, pois arte é conhecimento e envolve a estética, o pensamento e a formação intelectual do aluno. A arte possui um papel indispensável na educação de crianças. Pois todas as atividades ligadas a ela faz com que a criança reúna vários elementos de experiências, para assim formar um novo conhecimento.

O mediador como arte-educador

Durante seu crescimento, a criança desenvolve técnicas, sensações e saberes. É nesse aprimoramento que é necessário uma boa metodologia desenvolvida pelo professor. "O papel do professor é mediar os conhecimentos, apresentar novos saberes aos que a criança já possui."

O professor é o principal mediador de conhecimentos na vida da criança, portanto ele precisa apresentar às crianças situações que estimulem o crescimento e enriquecimento das suas experiências cotidianas, de modo que ela se divirta e aprenda. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais das Artes (1997, p.47) “aprender com sentido e prazer está associado à compreensão mais clara daquilo que é ensinado”, portanto o professor é responsável por escolher os recursos didáticos mais adequados para o ensino. Sempre utilizando recursos ligados à arte para fazê-lo. Porque ainda de acordo com o PCN, “ensinar arte com arte é o caminho mais eficaz”.

Ana Mae Barbosa (1978) afirma que os métodos atuais de ensino de Arte são resultados da interpenetração da Arte e da Educação. O professor é o principal instrumento para as mudanças no Ensino de arte, ele é o mediador dos conteúdos para os alunos.

Para que realmente haja interesse dos alunos pelas artes, as aulas precisam ser significativas. O professor precisa ter conhecimento dos principais interesses de seus alunos. Procurar saber o que eles já conhecem, com objetivo de ampliar seus conhecimentos. Para isso ele precisa pesquisar materiais inusitados, incentivar que os alunos produzam. Estimular que questionem sobre o que produziram. Enfim, propor e criar situações que os façam refletir e estimular seu potencial artístico.

Osborne (1993), afirma que a criança de 7 anos apresenta consciência de sua competência. Ela percebe quais foram suas conquistas desde o momento em que nasceu: no ato da fala e da comunicação; no autocontrole de sentimentos e reações, além de sua evolução física. O autor constatou que a partir das criações plásticas das crianças é possível perceber suas particularidades. A arte pode contribuir significativamente para o desenvolvimento intelectual da criança, desde os seus primeiros anos de vida. É essencial que os professores estejam abertos a mudanças e mais capacitados na psicologia e no desenvolvimento infantil.

O mediador não deve esquecer-se de utilizar as quatro linguagens artísticas: artes visuais, dança, música, poesia e teatro. Com a finalidade de estimular a sensibilidade e a comunicação, é necessário que o mediador também utilize as linguagens artísticas corporais, e não se deter apenas nas visuais, como ocorre normalmente. O aluno precisa se expor, se desenvolver, e trabalhar também suas expressões. Além de tudo, isso permite ao mediador/professor e aluno a se conhecerem melhor. (COLETO, 2010)

Para estimular e complementar o ensino das crianças, o professor/mediador deve utilizar a arte – que é carregada de

sentidos e é inerente à condição humana – para desenvolver a capacidade das crianças de se relacionar, de sentir e de assumir uma consciência crítica. (COLETO, 2010).

No entanto, sabe-se que no Brasil, não há estimulo para a qualificação nas artes, principalmente voltado para o ensino primário. Como foi dito antes, vivemos na sociedade do consumo e desde criança somos estimulados a nos 'interessar' por algo que dê lucro. Então, a escolha para a licenciatura em Artes é difícil. O professor de ensino básico, raramente terá alguma gratificação por se especializar ou concluir um mestrado e um doutorado. Portanto, é difícil trabalhar adequadamente quando a arte – em geral – ainda não é devidamente valorizada no país. Porém é fundamental que o professor entenda a importância do seu compromisso e busque da melhor forma possível, soluções e melhorias para qualidade do ensino.

Considerações finais

O intuito do presente artigo foi de refletir e questionar sobre a arte-educação no ensino básico. Assim como o papel do professor como mediador desse conhecimento e a importância da arte na formação e desenvolvimento cognitivo da criança. A partir do referencial teórico analisado, concluímos que a educação infantil, assim como as outras etapas do sistema educacional, visa a preparação para o mercado de trabalho.

Desde cedo entramos nessa lógica capitalista onde "tempo é dinheiro" e não podemos perder tempo "brincando de fazer arte". Somos ensinados que arte é passatempo, e só deve ser praticada paralelamente ao seu emprego, nos tempos vagos.

Essa educação para o mercado atrofia a fantasia e a criatividade da criança, instruindo-a apenas para a lógica da racionalidade produtiva.

Crescemos em busca de segurança e estabilidade e somos ensinados a nos acomodar diante de qualquer situação. Pois não é desenvolvida a sensibilidade e a capacidade critica enquanto somos crianças. Então, o que acaba ocorrendo é a transferência do modo de pensar e agir dos adultos para a forma de pensar e agir das crianças.

A desqualificação do professor é reflexo dessa lógica capitalista. Grande parte dos professores voltados para o ensino infantil não estão preparados para estimular e extrair o máximo de seus alunos para o interesse e aprendizagem das artes em geral. Pois, além de não receberem estímulos para sua formação, a sua área de atuação não é valorizada.

Além disso, o professor tem que saber lidar com as particularidades do local aonde vai trabalhar – a região, a classe social predominante da escola. Pensar em como ensinar arte a crianças de classe baixa e habitantes de favelas, que a realidade as ensinou a não "terem tempo" para serem crianças, fantasiar ou estimular a criatividade.

Podemos ver uma postura apática e cômoda da parte de todos os profissionais da educação – professores, gestores e autoridades responsáveis – pois não há preocupação de mudar o ensino da arte na escola. Por isso, o professor deve ter uma postura ética e se esforçar para conseguir alguma mudança, mesmo que seja apenas em sua sala de aula, no seu modo de mediar a arte.

É esperado que o ensino de artes estimule as crianças a explorar e experimentar as possibilidades das linguagens artísticas. Assim como experimentar e utilizar diversos

materiais e instrumentos artísticos – nos campos das artes visuais, dança, teatro e música – de modo que os identifique, interprete e os contextualize culturalmente. Além de fazer analogias da arte com a realidade a elas condizente e identificar e relacionar as diferentes funções da arte. Portanto, apesar das falhas do sistema de educação, ele pode fazer sua parte e ensinar de acordo com o que ele aprendeu nas práticas educativas da sua graduação. A partir dessas práticas o professor pode usar a arte como instrumento para o crescimento individual e crítico da criança.

Entretanto, além da metodologia, o professor necessita de recursos para a execução de suas tarefas. O ensino de arte não difere das outras disciplinas em importância, pelo contrário, é necessário para agir em interdisciplinaridade com todas elas. Portanto, se faz necessário a inserção de debates nas escolas, apresentações, seminários. Essa melhoria só acontecerá se houver disponibilidade de recursos adequados, tanto para aula prática quando para a teórica.

Para que arte tenha o mesmo valor que as outras disciplinas e seja considerada vital para o desenvolvimento da criança, se fazem necessárias essa conscientização e mobilização por parte do professor e de toda a escola. Não se deve ficar parado, procurando culpados e esperando que algum dia a educação e a arte sejam valorizados. É preciso agir em busca de soluções e que os educadores estimulem seus alunos a lutarem por isso também. Ajudando a construir cidadãos críticos e criativos, que saibam ver, ouvir e sentir.

Esse quadro sustenta um paradoxo da sociedade capitalista. Espera-se que as políticas sejam cumpridas, os professores estejam devidamente qualificados e haja espaço físico adequado e recursos para a mediação em artes. Porém

na maioria das vezes essas políticas não se concretizam, tornando-se assim uma vontade. O que acontece atualmente é a transformação de arte-educação em estatísticas. Cobram que a escola tenha o ensino de artes como obrigatório, mas não avaliam se este está sendo realizado de modo adequado.

Por fim, entendemos que deve haver um compromisso do professor/mediador com sua própria formação. O compromisso da gestão das escolas, pela busca por adequação da infraestrutura e das necessidades de materiais para as aulas e ações pedagógicas, e compromisso de todos pelo desenvolvimento de políticas públicas direcionadas à área. Assim, o trabalho de arte-educador poderá ser de grande relevância para a sociedade.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: arte. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>.

______. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: terceiro e quarto ciclos do Ensino fundamental – arte. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>.

DINELLY, Francinely P.. Ensino de arte no Brasil: uma análise dos conteúdos do Ensino Fundamental. *Arcos*, Manaus, p. 1-33, 2011. Disponível em: <http://www.arcos.org.br/artigos/ensino-de-arte-no-brasil-uma-analise-dos-conteudos-do-ensino-fundamental//>.

COLETO, Daniela Cristina. A importância da arte para a formação da criança. *Revista Conteúdo*, Capivari, v. 1, n. 3, p. 1-16, jan/jul, 2010. Disponível em: <http://www.conteudo.org.br/index.php/conteudo/article/viewFile/35/34>.

FERRI, Márcia. Ensino de artes para crianças: caminho para a autonomia ou adaptação? *Revista Eletrônica Política e Gestão Educacional*, São Paulo, n. 7, 2009. Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEduca-cao/RevistaEletronica/edi7_artigo5.pdf>.

MEDEIROS, Beatriz Raposo de; NOGUEIRA, Marcos (Org.). *Cognição Musical*: aspectos multidisciplinares. São Paulo: Paulistana, 2008. 494 p. Disponível em: <http://www.abcogmus.org/documents/SIMCAM4.pdf>.

OSBORNE, E. *Compreendendo seu filho de 7 anos*. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

MEDIAÇÃO CULTURAL PEDAGÓGICA E A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR-MEDIADOR NO UNIVERSO DA SALA DE AULA

Miguel Freitas Soares Junior[1]
Lourival Pereira Pinto[2]

Introdução

O conhecimento, de fato, faz parte da cultura e sua transmissão vai além da tradição oral, pois ele é, também, produzido e transmitido em instituições oficiais, tais como: escolas, universidades, faculdades, etc. E é interessante ressaltar que dentro do contexto escolar existe a cultura escolar, onde se pode ver no texto de Carmem Regina de Carvalho Pimentel, citando Dominique Julia (2001) que

A cultura escolar é um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto

---

[1] Graduado em História pela UFPE. Especialista em Mediação Cultural pelo DCI da UFPE. Professor da Rede Pública do Estado de Pernambuco.

[2] Doutor em Ciência da Informação pela USP. Professor Adjunto no DCI da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos.[3]

Cada escola possui sua cultura própria e a apropriação do conhecimento por parte dos alunos é que fazem a dinâmica escolar ganhar vida a partir das discussões e das apropriações desses conhecimentos.

Faz-se importante ressaltar, no que concerne as maneiras de como essas escolas recebem as políticas educacionais, pois os conteúdos a serem ministrados não são escolhidos de maneira aleatória, envolve todo um contexto para que eles sejam certamente efetivados. Diante desse contexto, percebe-se na afirmativa do texto de Rosangela Maria e Wilma de Nazaré que as maneiras pelas quais as escolas recebem as exigências da política educacional advinda dos órgãos centrais são distintas. Cada escola possui uma forma muito particular de lidar com o conjunto de prescrições normativas e, principalmente, cada uma incorpora ou não essas exigências, também de formas muito diversas. Desse modo, o significado do termo cultura tem se mostrado importante diante da necessidade de entendimento dos processos escolares atuais.[4]

Dentro desses contextos existe uma figura peculiar de difusão desse conhecimento, o professor. Esse ser dotado de conhecimentos prévios da disciplina e capaz de assimilar e passar para seus alunos aqueles conteúdos que oficialmente são determinados pelos órgãos oficiais de educação a fim de conduzir seus alunos a esses conteúdos e completarem, assim, o currículo escolar.

---

[3] PIMENTEL, Carmem Regina de Carvalho citando Dominique Julia

[4] Rosangela Maria e Wilma de Nazaré

Entretanto, o pensamento escrito nessas próximas linhas é ressaltar o que já foi escrito sobre a importância dessa figura essencial para a transmissão da educação e do conhecimento e tratá-lo como não simplesmente transmissor e sim como fomentador e estimulador da busca desse conhecimento e consequentemente da cultura, um exímio mediador entre o aluno e o conhecimento, o professor-mediador. É dentro desse contexto se busca "pensar a educação a partir do par experiência-sentido"[5]. Estimulando, assim, a busca pelo saber por esses estudantes.

O que tange ao cultural: a cultura

A definição de cultura que melhor cabe no diálogo com o pensamento descrito nas palavras que compõem esse texto é a do antropólogo Edward Tylor, pois ele conceitua cultura como "um complexo de arte, crença, conhecimento, direito, valores, costumes incluídos na sociedade."[6]. Onde o professor-mediador precisa, antes de entrar em sala para ministrar o conteúdo, estar com esses complexos conscientes e flexíveis, porque dentro do universo sala de aula ele encontrará a diversidade de bagagem cultural dos seus alunos, ainda que esses estudantes estejam inseridos no mesmo recorte geográfico, porém possuem distintos costumes, valores, conhecimentos, enfim o que Tylor definiu como conceito de cultura.

No que concerne a tolerância desse professor a respeito da cultura percebe-se na afirmativa de Evelina Grunberg que reconhecer que todos os povos produzem cultura, que cada um tem uma forma diferente de se expressar e que todos os povos e

---

[5] BONDÍA, Jorge Larrosa.

[6] Edward Tylor - http://www.cult.ufba.br/enecult2009/19353.pdf

suas culturas não são iguais, significa aceitar a diversidade cultural. Este conceito de diversidade nos permite ter uma visão mais ampla e reconhecer também que não existem culturas superiores e culturas inferiores, assim como não deve existir ou julgamento de outras culturas a partir da nossa[7].

Isso implica afirmar que o professor-mediador possui esse senso crítico, de perceber que as culturas são diferentes, não lançar aos alunos cultura melhor ou pior e sim diferente, respeitar o próximo e sua cultura é uma das primícias desse profissional, pois é permitir ao mediado estar aberto para conhecer o novo, o diferente.

A função da cultura, segundo Ernesto Candeias Martins (2000) em *A Mediação Cultural Juvenil na Cidade Educativa e Cultural* está associada a parceria constante entre cultura e educação onde essa função "determina a autonomia intelectual que possibilita uma capacidade de reflexão e análise, o desenvolvimento da capacidade crítica e o resultado de desenvolvimento pessoal e social". Percebe-se, então, que, segundo esse autor, cultura e educação precisam estar juntas para a consciência de conceitos como cidadania, direitos e deveres, sociedade, diferente, o outro, respeito fiquem claros naqueles que usufruem e percebem com mais sensibilidade essa cultura.

O conhecimento do professor-mediador

O conhecimento passado por esse professor-mediador não se forma por se só, ele (conhecimento) passa por meios até que o definam como tal. Antes, é apenas informação e pode-se perceber no texto dos autores Barbara Fadel, Carlos Cândido,

[7] GRUNBERG, Evelina

Helen de Castro, Marta Lígia, Oswaldo Francisco e Regina Célia "que somente podemos nomeá-la 'informação' se a compreendemos, ou seja, se existe por parte do sujeito cognoscente consenso em relação ao seu significado, caso contrário não é informação", quer dizer que a informação só surge se existe um receptor que a compreenda, que a codifique. E no que tange a construção do conhecimento os autores entendem que essa construção "dá-se individualmente, embora, necessariamente na relação com o mundo.

Dessa forma, o conhecimento é individual e coletivo; o ser humano é um indivíduo, mas depende dos outros e do mundo". Essa citação remete a outro autor, Jorge Larrosa Bondía, pois entende "a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.", corroborando, assim, com a afirmativa dos outros autores que essa construção de conhecimento se dá por si só e pelas experiências adquiridas. Vale salientar que esses "conhecimentos não existem fora de um contexto social, nem se reorganizam de maneira aleatória."[8]

O professor-mediador não lança apenas os conteúdos, mas faz com que esses conteúdos se tornem experiências na vida dos alunos, nos quais absorvem e produzem uma crítica a respeito daquilo que estão absorvendo. É importante salientar que além do que foi afirmado acima, segundo o Ernesto Candeiras Martins (2000), esse professor precisa também se atualizar, pois "as novas gerações de estudantes obrigam a escola e os professores a uma aproximação â cultura juvenil que será de muita utilidade para o diálogo

---

[8] ALMEIDA, Marcos Antonio, p. 15

gerencial e para acções educativas e orientações pessoais e profissionais."[9]

Além dessa atualização dos contextos tecnológicos e de temas que esses estudantes vivem, Ernesto Martins também acredita que os educadores, e especialmente a escola e os professores, devem aproximar-se da realidade da infância e da juventude, compreendendo as suas inquietações, as suas expectativas, os seus valores e as suas manifestações culturais, reconhecendo que alguns dos componentes integrados dessa cultura urbana (e suburbana) juvenil geram contracultura e, nos casos extremos, comportamentos antissociais e delinquência[10].

O professor-mediador não é simplesmente um professor, mas também uma personagem importante na vida do aluno, pois o conduz a outra concepção do conhecimento, de vida, de certa forma, aproximou o objeto de mediação ao ser mediado, em outras palavras, o conteúdo ao estudante. E dentro desse contexto pode-se ver na monografia de Elizabeth Cruz Sobrinho, *A Prática Pedagógica do Professor Mediador na Perspectiva de Vigotsky* que é uma enorme complexidade ser professor hoje em dia, além de ser o mediador do processo de ensino-aprendizagem, existem ainda, algumas competências necessárias para que a prática docente seja eficaz. Dentre elas as que mais se destacam segundo Nóvoa (1992) são, a compreensão do conhecimento por parte do professor, pois não basta deter o conhecimento para o saber transmitira alguém, é necessário compreender o conhecimento, ser capaz de o reorganizar, de o reelaborar e de transpô-lo em situação didática em sala de aula. E a outra forma , é o professor

---

[9] Ernesto Candeiras Martins (2000), p 45

[10] Ernesto Candeiras Martins (2000), p 47

reflexivo, ou seja, aquele que reflete sobre sua prática, que pensa, que elabora em cima dessa prática.

Mediar é um desafio

Mediar é um desafio e a ideia de mediação envolve coisas muito diferentes entre si, que abarcam desde as velhas concepções de "atendimento ao usuário", passando pela atividade de um agente cultural em uma dada instituição – museu, biblioteca, arquivo, centro cultural – até a construção de produtos destinados a introduzir o público num determinado universo de informações e vivências (arte, educação, ecologia, por exemplo) chegando à elaboração de políticas de capacitação ou de acessos às tecnologias de informação e comunicação etc.[11]

No que se refere à mediação da informação se faz necessária a compreensão e a codificação dessa informação. Os autores (Barbara Fadel, Carlos Cândido, Helen de Castro, Marta Lígia, Oswaldo Francisco e Regina Célia), citando Almeida Jr. (2008) e afirmando que só chegaram a essa definição a partir dos estudos e resultados desenvolvidos a partir do ano de 2001 pensam que a Mediação da informação é toda ação de interferência – realizada pelo profissional da informação –, direta ou indireta, consciente ou inconsciente, singular ou plural, individual ou coletiva, que propicia a apropriação de informação que satisfaça, plena ou parcialmente, uma necessidade informacional.

No que se refere a reflexão sobre a mediação cultural, percebe-se em Bernadette Dufrêne e Michèle Gellereau que pensar a mediação cultural como sistema de mediações é

[11] ALMEIDA, Marcos Antonio, p. 3

abolir hierarquias implícitas entre diversas formas de mediação e se interrogar sobre os princípios de inteligibilidade de ação cultural. De fato, restituir a dimensão histórica é mostrar que toda ação de mediação se inscreve em um contexto que nunca é estável, mas evolui em função de interesses sociais[12].

O professor-mediador também se utiliza desse tipo de mediação a fim de contemplar seus alunos com as relações existentes entre os conteúdos ministrados em sala de aula com as informações atualizadas naquele contexto em que ele está inserido. Entretanto, a mediação que pode-se mais aplicar no contexto onde o professor é a evidência é a mediação pedagógica[13], onde é promulgada pelo autor Jean Davallon (2003) citando Fichez & Combes (1996) que descreve a posição do formador (professor) como mediador e propõe esse mediador como terceiro elemento na relação entre aluno e conteúdo:

> A posição do formador como mediador – que também é uma posição de terceiro – comporta, é certo, uma componente relacional, mas implica também uma regulação das interacções educativas, para que a relação aprendiz-saber seja efectiva e conduza a uma aprendizagem. (Fichez & Combes, 1996)[14]

No texto *Mediação Educacional e Sistema da Arte* do autor Cayo Honorato, ele mostra que existe outra forma de mediação na qual contempla a atuação dos mediadores em instituições fomentadoras de cultura, que não deixam de ser a mediação cultural, entretanto Honorato a denomina como mediação educacional.

---

[12] Bernadette Dufrêne e Michèle Gellereau

[13] Que nesse contexto não deixa de ser cultural.

[14] DAVALLON citando os autores

A mediação educacional configura uma instância relativamente profissionalizada, se levarmos em conta sua atuação e presença, como um setor, nas principais instituições culturais do país – é claro, isso ainda não implica condições de formação, nem de trabalho favoráveis a uma carreira, que inexiste para a totalidade dos mediadores.

Todavia, essa discussão não se alonga no que tange a definição da mediação educacional, pois esse é um tipo de mediação cultural, mas em uma área específica, nas artes. E dependendo do tipo de arte pode-se caracterizar em artes plásticas, música, dança, teatro, literatura, enfim as demais diretrizes que compõem a complexidade do contexto da arte, sem desassociar a mediação cultural no contexto escolar, universo sala de aula, caracterizando, assim, mais um tipo de mediação cultural.

O papel do professor-mediador

As palavras de Fichez & Combes (1996) determinaram a locação do mediador, entretanto, além desse lugar ele possui um papel onde é percebido essa competência no texto de Marcos Antonio citando Martín-Barbero que nesse momento a comunicação cultural deixa de assumir a figura do intermediário entre criadores e consumidores para assumir a tarefa do mediador que atua na abolição das barreiras e das exclusões sociais e simbólicas, no deslocamento do horizonte informativo das obras para as experiências e as práticas e na desterritorialidade das múltiplas possibilidades da produção cultural. (Martin-Barbero, 1993, p.34)[15]

[15] ALMEIDA, Marcos Antonio citando autores

E completando o pensamento acima o Doutor em Ciências Sociais Marcos Antonio Almeida acrescenta o pensamento de Teixeira Coelho, afirmando que processos de diferentes naturezas cuja meta é promover a aproximação entre indivíduos ou coletividades e obras de cultura de arte. Essa aproximação é feita com o objetivo de facilitar a compreensão da obra, seu conhecimento sensível e intelectual – com o que se desenvolvem apreciadores ou espectadores, na busca de formação de públicos para a cultura ou de iniciar esses indivíduos e coletividades na prática efetiva de uma determinada atividade cultural. Os diferentes níveis em que essas atividades podem ser desenvolvidas caracterizam modos diversos da mediação cultural, como a ação cultural, a animação cultural e a fabricação cultural. (Coelho, 1997, p.248)[16]

Ainda sobre isso se pode ver em Bernadette Dufrêne e Michèle Gellereau que criar novos encontros com o público é um dos objetivos que traz cada vez mais a crescer as artes nos lugares diferentes (...), à criar choques entre estilos (...). Este movimento é suscetível de fazer evoluir as concepções da cultura dos próprios artistas ou de propor novas formas de práticas e pode desempenhar um papel de mediação cultural, compreendido aqui como encontro entre diferentes mundos da arte.[17]

Entende-se nas citações acima que a mediação cultural está associada diretamente a obra de arte, e que existe um público que consome essa arte nas exposições, na internet, na televisão, enfim onde essa arte é produzida e exposta. Assim como traz o autor Leonardo Figueiredo Costa (2009) no seu texto *Um Estudo sobre a Mediação Cultural*, onde ele limita, não em sua totalidade, o mediador a atuação em museus, mas a definição

---

[16] ALMEIDA, Marcos Antonio citando autores

[17] Bernadette Dufrêne e Michèle Gellereau

e sua aplicabilidade real é possível a atuação profissional em outras instituições, inclusive na escola.

E se tratando de universo escolar, percebe-se, ainda, na monografia de Elizabeth Cruz Sobrinho, que nas últimas décadas, tem se tornado cada vez mais evidente a importância da educação na construção de uma sociedade democrática. Nesse sentido, a escola passa a fazer parte de um cenário onde a educação, pode ser compreendida como um instrumento crucial para o enfrentamento dos impasses e incertezas do nosso tempo. Assim, a escola é vista tendo uma função social (pois compartilha com as famílias a educação das crianças), uma função política (na medida em que é o local privilegiado para a transmissão e construção de conhecimentos relevantes e de formas de operar intelectualmente segundo padrões deste contexto social e cultural).

Entretanto se foi tomado por base o conceito de cultura de Taylor, o conhecimento faz-se parte dessa cultura e sua transmissão e reflexão está inserido no cultural, daí onde entra o papel do professor-mediador, que pode tomar por base as definições de sua atribuição dos autores acima, todavia aplicando essa definição na sua realidade, onde o principal objeto de mediação são os conteúdos (que nas citações é a arte) e os mediados seus alunos (público).

Com o pensamento de Elizabeth Cruz Sobrinho, vê-se um papel definido do professor-mediador no contexto pedagógico e nesta postura pedagógica o papel do professor é encorajar o aluno através de atividades que lhe causem desequilíbrio ou o coloquem em ação. Afinal o aluno é que está construindo o conhecimento, mas o professor entra como mediador dessa construção, não somente apresentando atividades, mas questionando, interrogando, fazendo o aluno pensar.

É criando um ambiente de ensino-aprendizagem que percebemos também na afirmativa de Elizabeth Cruz Sobrinho que

> outra grande função mediadora que o professor desempenha é trabalhar com o ambiente e a experiência dos alunos, conseguir que os alunos cheguem à construção de conhecimentos através da interferência no ambiente, dispondo elementos e atividades. É muito importante criar ambientes e situações que geram conhecimentos, a fim de, manter um clima democrático, para que se possa agir dentro dele. A rigidez e a disciplina imposta cedem lugar para a naturalidade e a criatividade. Neste ambiente multidimensional, as atividades devem ser contextualizadas, partir da realidade do aluno e de uma problematização. Nessa perspectiva, um mero contato ou experiência com os objetos é sinônimo de aprendizagem.

Tal como afirma Davallon (2003) e talvez trazendo uma proposta ousada de definição de conceito, mas a mediação pedagógica, diante dos conceitos apresentados, é mediação cultural, e para efeito de nomenclatura, ela é a mediação cultural pedagógica, onde existe a cultura perpassada e a pedagogia a fim da absorção desses conteúdos por parte dos alunos. Como afirma Cruz (2007) “cabe ao professor sistematizar essa rica interação, relacionando os conteúdos de sua matéria com a prática social, pautados na dialogicidade”.

Considerações finais

Os conceitos de Mediação Cultural, Mediação Cultural Pedagógica e Professor-Mediador, ponto central desse texto, são demasiadamente vastos e complexos para chegar a uma

única definição. Eles são temas para longas discussões, pois trazem nas suas práticas uma gama de possibilidades que tendem a ser muito abrangentes e universais.

Entretanto, o objetivo dessas linhas foi tentar ordenar um pensamento de que o professor também pode ser um mediador cultural, mas em uma locação específica e de certa forma atípica das discussões sobre mediação cultural, sala de aula. Rompendo com os espaços mais comuns, como museus, galerias, bibliotecas, centros de difusão de culturas e demais instituições que usufruem desse ser tão importante que é o mediador.

Vale salientar que essa atitude de ser mediador se faz necessária, também, uma formação de mediação a fim de que esse professor tenha consciência que além de ser o professor, ele é capaz de estimular seus alunos a busca pelo saber e interagir esse saber com as produções da sociedade (artes plásticas, música, literatura, história, etc.), localizando-os no tempo e espaço.

É interessante contar que o contexto atual da sociedade, dos alunos e das escolas necessitam que o professor não seja apenas um professor, mas também um educador e de certa forma um mediador, capaz de estimular a capacidade intelectual dos alunos, estimulado os alunos a pensar sobre os conteúdos e ensinar formas e apropriação de conhecimentos a fim de praticá-los e assimilá-los no decorrer da vida.

Referências

COSTA, Leonardo Figueiredo. Um estudo de caso sobre mediação cultural. In: ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA (ENECULT). 5, Salvador, 2009. Disponível em: http://www.cult.ufba.br/enecult2009/19356.pdf>.

DOMINIQUE, Julia. Cultura Escolar como Objeto Histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, p. 10-11, jan/jun. 2001. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/656.pdf>.

GRUNBERG, Evelina. *Educação Patrimonial*: utilização dos bens culturais como recursos educacionais. Disponível em: <http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico-/eixo4_tutores/estudos_sociais/materiais/educacao_patrimonial.pdf>.

LAMIZET, Bernard. La médiation culturelle. Paris: L'Harmattan, 1998.

LARAIA, Roque de B. *Cultura*: um conceito antropológico. 19. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

MARTINS, Ernesto C. A mediação cultural juvenil na cidade educativa e cultural. *Educare-educere*, 1, 4, p. 43-54, 2000. Disponível em: <http://repositorio.ipcb.pt/

bitstream/10400.11/961/1/EM_educare%209-10.pdf>.

RIBEIRO, Elizabeth da C. *A prática pedagógica do professor mediador na perspectiva de Vigotsky*. 2007. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/monopdf/6/ELIZAABETTH-%20DA%20CRUZ%20RIBEIRO.pdf>.

MEDIAÇÃO CULTURAL, EPISTEMOLOGIA E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

Rodriggo Leopoldino Cavalcanti I[1]

Introdução

Este artigo sugere uma hipótese. Limitar-se-á a ela porque se propõe apenas a lançar as bases para uma reflexão que poderá ser aprofundada em outro momento. Também pretende que as discussões, aqui embrionárias, possam propor um viés crítico ao campo de debates da Ciência da Informação que, num gesto mais pragmático que filosófico, ou melhor, de um pragmatismo filosófico, parece ocupar-se mais das tecnologias de informação e do conhecimento que da razão de ser dos usos e utilidade dessas mesmas tecnologias, mas que, diante da hipótese, se mostrará uma Ciência importantíssima em tempos como o nosso.

A hipótese é, portanto, o ponto de partida que guia a observação da avalanche informacional e de conhecimento que se tornou nas últimas décadas, com o advento e

[1] Graduado em Biblioteconomia pela UFPE. Especialista em Mediação Cultural pelo DCI da UFPE. Doutorando em Ciências Filosóficas pelo Instituto de Filosofia de Cuba em cooperação com o Centro de Estudios Martianos.

constante renovação das chamadas "novas tecnologias", preocupação das diversas áreas do saber científico, como as Ciências Sociais e Humanas em geral, por seu impacto atual. Quase que concomitante à avalanche, para tentar interpretar a situação, buscou-se criar novas categorias teóricas que permitissem interpretar e compreender tais transformações. Uma das categorias de maior penetração é a de *mediação.*

Contudo, e apesar de o termo ter "nascido" e ter sido aplicado inicialmente na teoria jurídica, segundo indicam alguns textos consultados, será foco a categoria *mediação cultural*, pois se considera que a globalização, cujo fundamento está no escopo da massificação das tecnologias de informação e do conhecimento, e que se configura como sendo a passagem "do estado-nação [burguês] ao estado cultural" de nossos dias, vem desvelando as "diferentes culturas" e reclamando com veemência tal "diversidade", como se só agora fosse possível percebê-las, mas que, ao contrário, perpetua a perspectiva fenomenológica de molde uniformista. Em suma, levantar algumas questões que indiquem uma mesma essência epistêmica da modernidade na pós-modernidade, como sistema de saberes que reproduzem as relações de poder da exploração, será o pano de fundo de nossa crítica para, em seguida, apontar uma alternativa de pensá-las numa atualidade que carrega muito do que já foi.

Assim, por algumas ideias que possam estimular a reflexão crítica sobre o conceito de *mediação cultural* será interessante demonstrar que, de um ponto de vista epistemológico, a pós-modernidade não é senão o desdobramento da modernidade, só que com muito mais mediações históricas, e que quanto mais mediações – entendidas aqui como "dividir ao meio", "ficar no meio" –

menos serão as possibilidades de uma *relação* entre os seres humanos; é dizer que, extremadamente mediadas, erguem-se muros que dificultam as relações humanas pautadas na autodeterminação e equilíbrio.

Fundamentos epistemológicos para uma discussão

Com ironia peculiar Fanon, em seu *Pele negra, máscaras brancas*,[2] ilustra com fatos sua crítica psicanalítica ao estado comportamental, por isso mesmo econômico e de valor, do colonizado, marcas profundas deixadas por sistemas coloniais violentos que implicam necessariamente encontros entre duas ou mais culturas. Disse:

> Depois de uns meses na França, um camponês volta aos seus. Reparando um instrumento para arar, pergunta a seu pai, velho camponês, a-quem-nada-lhe-escapa: 'Como se chama essa máquina?'. Por toda resposta seu pai lhe atira aos pés e a amnésia desaparece. Singular terapêutica (2011, p. 23).

O peso do arado, lançado aos pés do filho pelo pai parece ter o mesmo peso que hoje tem as tecnologias para aquelas sociedades que as têm excessivamente em meio à vida. Em certos conjuntos urbanos, conglomerados dispersados pelo mundo, como grandes ilhas luminosas, as pessoas estão conectadas. Seria quase como dizer que aonde essas vidas se desenrolam as tecnologias aparecem indispensáveis. Não se quer afirmar com isso que elas não nos tenham serventia. Ao contrário, se quer apontar que a utilidade delas está na

---

[2] Tradução do autor. De aqui em diante a tradução dos textos, que serão referenciados originalmente, será feita pelo autor deste artigo.

própria condição de existência humana, mas que há outras formas de buscar suas inserções em nossa vida.

A imagem projetada pela cita, para efeito do tema do artigo, remete às questões das relações culturais, neste caso relações de poder, a signos e significados atribuídos por uma sociedade, considerando que o que *media* só tem valor dentro da relação social. A citação é ainda interessante por nos conduzir justamente à reflexão sobre o que media, quê ou quem media.

O pressuposto aqui assumido é que a *mediação* –o mediador, enfim– está referida às coisas, às tecnologias que incessantemente invadem dia após dias mais e mais casas, ou seja, que o que media são os produtos, e seus respectivos valores, do trabalho humano, pois só assim ganham sentido, e não o próprio humano em suas relações. Por qual motivo, então, essas coisas são inseridas em nossas vidas sem sequer merecer uma pausa para refletirmos sobre sua real necessidade, tomadas como inevitáveis e até irrevogáveis, fazendo com que a consideremos vitais, de um modo que sem elas pensamos que a vida não teria sentido algum?

Numa perspectiva histórica vivemos a coexistência das *formas de mediação* acumuladas historicamente. Neste sentido, nos apoiamos na categoria de *colonialidade do poder*, do sociólogo peruano Aníbal Quijano, quando nos adverte sobre a existência da "articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial" (2005, p. 202).

A noção da *mediação cultural* assim articulada ao citado acima, à existência de mediações históricas que avançam e tentam se impor em território "globalizado", tem consequentemente um fundamento histórico-econômico-

cultural e que, por isso mesmo, está na episteme que se estabelece e sobre a qual se geram ideais, conceitos e sentidos que manipulam tanto os saberes tradicionais, ancestrais quanto os novos que surgem, e aos quais são negados validez ao se apresentar como o tipo de saber "natural" e único possível.

Vivemos um momento histórico onde uma cultura, a ocidental, se impõe, ou tenta se impor "espontaneamente", formando valores alheios às realidades tão diversas entre si e aos conhecimentos de mundo nascidos delas. O fenômeno, produto da materialização ideológica neo-liberal, determina as novas formas de dominação hegemônica, apoiadas pelo uso de potentes tecnologias da informação e do conhecimento que direcionam a criação e recriação da realidade com uma finalidade ético-política: tornar cada indivíduo uma potencial máquina de consumo, ao tempo que, e em boa medida, também o "exclui", e cujo resultado é a apropriação e até eliminação das culturas dos seres humanos de suas práticas, estereotipados como atrasados e inadequados ao modelo de civilização.

Pode-se afirmar que se está vivendo uma perigosa transformação antropológica causada pela acelerada globalização que modifica bruscamente todo um conjunto favorável à vida de milhares de espécies, entre elas e de maneira destacada a nossa, posto que a própria condição humana em toda sua integridade é hoje atomizada pelo projeto civilizatório.

Enrique Dussel[3] desenvolve uma das críticas mais argumentadas a dito projeto civilizatório, ao eurocentrismo e à dominação do outro, iniciada em seu primeiro livro *Filosofia da liberação*, publicado em 1967, até sua exposição mais detalhada

---

[3] DUSSEL, Enrique. Filosofía de la liberación. Bogotá: Nueva América, 1996.

sobre o mito da modernidade.[4] Para ele, em diferença de H. Habermas e outros, a modernidade arranca quando tem início a abertura do circuito do Atlântico em finais do século XV, que faz com que todo o planeta seja "lugar" de "uma só" história mundial.

A crítica levada a cabo por Dussel nos indica como a cultura ocidental se expandiu em termos de dominação e como se coloca como referência de superioridade e de irrefutável valor universal, percebendo a totalidade do tempo e do espaço desde esta posição, supostamente válida para toda e qualquer experiência da humanidade.[5]

Um exemplo da constituição colonial dos saberes está no universalismo da filosofia de Hegel, que reproduz o histórico processo sistemático de "exclusões" e serve de fundamento, inclusive jurídico, à exploração. Para Hegel, a história é universal enquanto realização do espírito universal, porém deste espírito universal não participam igualmente todos os povos.

Para Boaventura de Sousa Santos (2010, p. 13) "o conhecimento moderno e o *direito moderno* representam as mais consumadas manifestações do pensamento abismal.[6]

---

[4] DUSSEL, Enrique.1492: el encubrimiento del otro. La Paz: Plural, 1994.

[5] "A conquista ibérica do continente americano é o momento fundante dos dois processos que articuladamente conformam a história posterior: a modernidade e a organização colonial do mundo. [...] Começa não apenas a organização colonial do mundo senão –simultaneamente– a constituição colonial dos saberes, das linguagens, das memórias, e do imaginário" (LANDER, 2005, pp. 11-40).

[6] Por pensamento abismal se entende "um sistema de distinções visíveis e invisíveis", onde "as invisíveis constituem o fundamento das visíveis" (SANTOS, 2010, p. 11). Aqui, o português Boaventura parece deduzir de questões ontológicas, pois desde o fundamento não se pode ver a si próprio, apenas o que se assoma ao horizonte, que acaba sendo "diferente", o "outro", do "eu-fundante". Questão ontológica? Entende-

Ambos dão conta das duas maiores linhas globais do tempo" e são interdependentes, e que no âmbito do conhecimento monopoliza a distinção universal entre a verdade e o falso, gerando, por seu caráter exclusivista, "disputas epistemológicas [...] entre formas de verdade científicas e não científicas", o que acaba por se estender ao direito como instrumento axiológico do que é certo e errado perante "a" lei.

Percebe-se que na narrativa hegeliana, ou seja, em sua natureza epistemológica moderna, a Europa é –ou tem sido sempre– simultaneamente o centro geográfico e a culminação do movimento temporal. São os primeiros passos na articulação das diferenças culturais em hierarquias cronológicas e do que se chama "negação da simultaneidade"[7] (FABIAN *apud* LANDER, 2005, p. 16).

Chegamos num ponto crucial, pois, ideologicamente, este mecanismo gera duas consequências. A primeira, ao negar a possibilidade de compartilhar o mesmo tempo histórico e a inexistência de outros tipos de vidas em outros espaços geográficos não privilegiados, o destino de cada região é concebido como não relacionado com nenhum outro. Em segundo lugar, o "centro" do que deve ser aspirado pelo resto do mundo, Europa/Euro-Norte-América, é pensado como se vivesse uma etapa de desenvolvimento (cognitivo, tecnológico e social) mais "avançado" que o resto das regiões do mundo, com o qual emerge a ideia da superioridade da forma de vida ocidental sobre todas as demais. Isto se expressa nas

---

se que "conhecimento" e "direito" tem uma só natureza epistemológica: a modernidade.

[7] "Por isto quero dizer uma tendência persistente e sistemática de localizar os referentes da antropologia em um tempo diferente ao presente do produtor do discurso antropológico".

dicotomiascivilização/barbárie, desenvolvido/subdesenvolvido, ocidental/não-ocidental, que marcaram as categorias de boa parte das ciências sociais modernas.

Vamos, enfim, definir episteme. Segundo Moreno Olmedo (2008), "em positivo, episteme é *um modo geral de conhecer*." "Por modo não se entende uma forma ou figura, uma configuração ou apresentação, senão uma *condição*, uma classe ou uma espécie-de-ser-o-conhecer, um *habitus* de seu ser concreto" (pp. 46-47).

> En esta línea de sentido, *habitus* es un *haberse* el conocimiento Se ha de un modo. El modo y el haberse se implican en forma tal que no es posible distinguirlos. *Son el estar concreto en la realidad* del conocimiento. Es *general* en cuanto in-forma, condiciona, todo el proceso de conocer y, por lo mismo, todos los actos de conocer y los conocimientos producidos en el seno de una cultura propia de toda una sociedad, o de un grupo humano de la misma, si dicha sociedad no está uniformemente constituida (p. 47).[8]

A citação teve que ser longa para que se fique claro o que nos serve para o desenvolvimento da ideia deste artigo. Na definição de episteme chama atenção a palavra *condição*, que acaba indicando *um lugar*, e a ideia que tem seu autor do que seja "in-formar"[9] como condicionante dos "atos de conhecer e

---

[8] Esta citação foi preferível deixá-la em idioma original por conta do verbo *haber*, que em português poderia perder o sentido, pois a tradução poderia dar outra sentido estético e dificultar o que se quer passar com a ideia.

[9] A informação tem papel fundamental como parte integrada. A informação tratada epistemologicamente que se aproxima do que quero dizer é no sentido da categoria de Infoeducação, de Perroti. Uma perspectiva dialógica cuja estratégia ideológica é a de *pôr-em-relação*. Ver PERROTTI, Edmir; PIERUCCINI, Ivete. Infoeducação: saberes e

os conhecimentos produzidos no seio de uma cultura própria de toda uma sociedade [...]".

Ainda é indispensável, para complementar a definição, esta outra cita que Moreno Olmedo nos deixa:

> está na origem produtiva dos signos e os jogos de linguagem. Assim cada proposição e cada jogo de linguagem lhe pertence. Da episteme surgem determinados jogos de linguagem e não outros. É a condição de possibilidade das linguagens. A episteme não se pensa; se pensa em troca nela e desde ela. Em certo modo se é pensado por ela, enquanto o pensamento por ela está regido (MORENO OLMEDO *apud* MORENO OLMEDO, 2008, p. 47).

Assim, com a concepção de episteme adotada seria interessante falar aqui da íntima relação existente entre a modernidade e a pós-modernidade, de modo a elucidar a crítica do próximo capítulo. No âmbito do conhecimento, ou do mundo de vida atual, está em jogo uma peculiaridade da forma de saber da epistemologia moderna, até seu afunilamento na chamada pós-modernidade como sua fiel continuadora.

Quer-se evidenciar que a pós-modernidade, em seu sentido epistemológico, reproduz com mais *mediações* históricas a própria modernidade. Explica-se: queremos dizer que a ideia de pós-modernidade fermentada socialmente não é mais que o mecanismo mais eficiente e eficaz da expressão imperante do projeto da modernidade –muito menos esta passa por uma crise, senão por uma *reconstrução*. O sujeito-

---

fazeres da contemporaneidade. In: LARA, Maria L. G. de; FUGINO, Asa; NORONHA, Dayse P. **Informação e contemporaneidade**: perspectivas. Local: Editor, ano. pp. 46-95.

indivíduo da modernidade continua sendo, na pós-modernidade, autônomo e racional e, mais que nunca, livre para viver a diferença, mas esse sujeito pós-moderno vive fragmentações, ou separações, em si próprio.

Toda a diferença de um mundo que desmorona sobre nossas cabeças, entretanto, preso na subjetividade imposta "espontaneamente", nos torna incapazes de perceber que somos indivíduos viventes em uma das realidades distintas tão propaladas, de perceber, assim, que somos sujeitos-em-relação. Essa parece ser um dos sintomas desmascarados por Fanon em sua obra ao caracterizar o anseio do colonizado em ser o colonizador.

É dizer, a consciência fragmentada do sujeito-indivíduo o eleva exponencialmente ao consumismo combinado entre as frações (o feminismo, as diferenças de opção sexual, as defesas raciais, os movimentos sociais, os nacionalismos e patriotismos ufanistas, todos em estado puro e abstrato) ao explorar cada fragmento dando um direcionamento do sentido do que poderíamos chamar hiper-realidade, fragmentos entendidos como realidade absoluta graças ao engenho de diversificação dessa mesma realidade pela avalanche das potentes tecnologias de informação e de conhecimento.

Esta diversificação é operada pela avalanche das *mediações culturais*, assumidas como meras coisas, pois já não se permite a percepção comunitária, social, legitimando desta forma o individualismo exacerbado, porque é esse o fator que favorece o acúmulo de capital: o fetiche da crítica marxista. As questões da *mediação cultural* estão, desta forma, estreitamente vinculadas às questões da pós-modernidade, o

que se tentará demonstrar mais adiante, ainda que insuficientemente.

A pós-modernidade é a mais "nova visão"[10] sobre a "diferença" pela episteme moderna. Trata-se de uma continuidade que ganha forma na cultura[11], definida como "a totalidade do viver concreto de um grupo humano determinado em um tempo histórico. Este viver –*se ha*– existe de uma determinada maneira, em um *modo de vida*" (MORENO OLMEDO, 2008, p. 39).

Não se quer dizer com isso que todos e cada uma das nações ou pessoas que vivem nesta episteme e produzem esta cultura compartilham das relações políticas de outros grupos com as outras culturas, mas sim que podem gerar preconceitos nas relações com as outras culturas. Entende-se que se trata de questões epistemológicas e que, em muitos casos, não são percebidas.

Passemos então à análise dessa questão, sinalizando nos textos sobre *mediação cultural* onde se identifica a reprodução epistemológica motivo da crítica.

---

[10] Já vimos as dicotomias que marcaram historicamente as categorias das ciências sociais no capítulo anterior. Algumas questões sobre isso vale ver RETAMAR, Roberto Fernández. **Caliban**: apuntes sobre la cultura em nuestra América. México D. F.: Diogenes, 1974.

[11] "A vida não pode não ser vivida e a consciência disso não pode duvidar. Não há aqui ceticismo possível. Nem vivencial nem cognitivo. Como a representamos, depende da cultura, a qual por sua vez está definida pela forma em que vivemos a vida em um determinado tempo histórico" (MORENO OLMEDO, 2008, p. 39).

Mediação cultural: uma centelha de provocação

Este capítulo se dedicará a discutir algumas pistas epistemológicas verificadas no artigo de Jean Davallon (2003) – a respeito da categoria *mediação cultural*– de modo a demonstrar que seu autor não conseguiu ir além da episteme ocidental, ou moderna/pós-moderna, por mais que se reconheça nele as críticas da cultura, da comunicação e informação, e também seu labor intelectual antecipadamente considerado como sendo de grande relevância. Falaremos, enfim, da *condução* da discussão e não necessariamente da centralidade da definição que pretende dar ao termo, pontuando que o mesmo está marcado pelas consequências do *modo* de pensar que pautou e pauta as ciências de um modo geral.

Para iniciar a análise partiremos de algumas ideias defendidas pelo autor francês. No artigo em questão, ele realiza uma considerável e importante revisão bibliográfica para trazer ao debate os diversos usos do termo *mediação* por pesquisadores das Ciências da Informação e Comunicação. Davallon desvenda a "generalização" conceitual empregada atualmente, o que para ele revelaria uma nova maneira de pensar a comunicação (e agregaria a própria informação). Analisando as definições tradicionais, vai das transmissões da comunicação e da informação passando pelo aspecto social até apresentar uma "terceira dimensão", propriamente simbólica, supostamente desconsiderada nos textos com os quais dialoga, o que julga soar como certo modismo, já que para ele muitos de seus usos não promovem uma reflexão de seu estatuto científico.

Ao querer definir o que entende por "estatuto científico" do conceito acaba operando uma fragmentação teórica,

chegando até mesmo a renegar sua própria tradição teológica e filosófica. Vai afirmar, considerando certo excesso, que

> a primeira coisa que interpela na leitura das diversas tentativas visando definir a mediação é a referência quase constante à filosofia, ou mesmo à teologia. Isto prende-se, evidentemente, com o facto de que o segundo sentido de mediação (i.e. o que serve de intermediário) está em parte ligado à dialéctica hegeliana e à teologia cristã: estes são mesmo os dois sistemas de pensamento que fazem uma utilização explícita e desenvolvida desta noção (DAVALLON, 2003, p.12).

E arremata dizendo que “essas referências vêm fornecer ferramentas para controlar o ponto de fuga que o emprego da noção de mediação introduz na abordagem da comunicação” (DAVALLON, 2003, p. 13), mas que ao final o que importa é “o projecto de pensar cientificamente uma questão colocada pela filosofia” (p.19), pois “uma vez assumida esta questão, resta evidentemente o trabalho científico” (p.18). Com essa afirmação pode-se inferir que a filosofia deve estar em função da ciência e não ao contrário.

Essa ideia, por sua vez, está intimamente relacionada com o que ele chama de “carácter ternário” da mediação. Apoiando-se nas definições de Crespi (1983) alega que o

> interesse desta [da de Crespi] concepção da mediação é o de contribuir para construir um modelo que permita pensar a natureza dinâmica da mediação, o seu *carácter ternário*, o seu funcionamento paradoxal, a sua função simbólica (p. 18).

Assim sendo, a característica de “terceiro” (o mediador – a mediação), sua “função simbólica”, por ser científica, parece

isenta de implicações ético-políticas e morais. Destacando os aportes teóricos de três referências vai acrescentar que

> [...] a mediação constrói-se em torno de um ponto de fuga – chamado exterioridade, neutro, negativo, conforme os casos– que intervém no processo de comunicação sem que aqueles que nele participam possam ter controle sobre ele. É, no fundo, o que designa, sob diversas modalidades, a figura do terceiro que Louis Quéré descreve enquanto terceiro simbolizante (p. 14).

Assim, na tentativa de evitar o conflito, acaba reproduzindo o ponto de vista histórico dos mesmos pressupostos científicos que alicerçam sua crítica explícita aos antecedentes filosóficos, vigentes e ainda influentes, de sua episteme, como Hegel e a tradição teológica, –parecendo negar a modernidade histórica; aqui, seu próprio passado. Desta forma reafirma as mesmas perspectivas que critica, fazendo-as renascer, e que lhe mantêm dentro de um labirinto lógico, pois, valendo-se dela, fragmenta mais e mais ontologicamente ao separar o que ele chama dimensão simbólica do seu fundamento de existência com sua possibilidade de conhecer.

Com a separação entre filosofia e ciência, e outra separação da qual nos ocuparemos mais adiante, se segue a uma continuação da episteme moderna na pós-moderna (esta pretendendo negar aquela), o que acaba gerando o que Lander (2005) chama de "as múltiplas separações do Ocidente".

> Uma primeira separação da tradição ocidental é de origem religiosa. Um substrato fundamental das formas particulares

> do conhecer e do fazer tecnológico da sociedade ocidental a associa Jan Berting à separação judia-cristã entre Deus (o sagrado), o homem (o humano) e a natureza. É, contudo, a partir da Ilustração e com o desenvolvimento posterior das ciências modernas quando se sistematizam e se multiplicam estas separações. [...] Um fito histórico significativo nestes sucessivos processos de separação o constitui a ruptura ontológica entre corpo e mente, entre a razão e o mundo, tal como esta é formulada na obra de Descartes (p. 14).

Separar os usos de *mediação*, desembocando em questões que envolvam a tecnologia, é uma das primeiras iniciativas de Davallon. Contudo, parece não perceber o autor que as tecnologias também não estão isentas de uma essência cultural, é dizer, de formas de uso que delas se faz e inclusive sua acelerada fabricação e disposição mediando às relações humanas, são produzidas dentro de uma realidade sociocultural, logo epistemológica, que acaba definindo seus sentidos, signos e significações. Daí a vê-las como neutras, porque desde *si mesmo* vê e interpreta suas produções e produtos como *si próprio*, e que, nesta lógica, acaba ocupando o lugar do "terceiro elemento", sem se dar conta, pois está dentro de uma episteme que tem raízes históricas na separação.

Mas, como estamos tratando o caso guiados pela definição de episteme discutida no capítulo anterior, é igualmente evidente que Davallon não consegue apontar uma alternativa viável, ao menos não em curto prazo, para "si próprio" –ou melhor, para suas condições e possibilidades de pensamento e conhecimento– na relação com outras epistemes-mundos, o que acaba conduzindo-o a preservar as pretensões de universalismo. Isso se evidencia a partir do momento em que separa a ciência da filosofia, condição *sine qua non*, segundo

Davallon, para confirmar o “estatuto científico” do uso do termo *mediação*. Desde aí a crise se estabelece. Esta forma de pensar *mediação*, ou seja, "o terceiro", é pensar desde a síntese, onde A + B = C; onde C nunca deixou de ser A muito menos B, onde posso ser, em circunstâncias determinadas, A, B ou C; é dizer, faço de mim mesmo minha própria alternativa.

O efeito da separação operada por Davallon parece indicar o que Baudrillard afirma, ao perceber que o desenvolvimento científico e tecnológico da razão moderna vai se afastando, como um foguete supersônico, do fundamento que lhe dá sustento e condição. A perspectiva, segundo Baudrillard, vai se distanciando. “As coisas encontraram uma maneira de escapar à *dialética do sentido*, que as aborrecia: se proliferaram ao infinito, se potencializaram, supervalorizaram sua essência, em uma escalada aos extremos [...]” (2006, p. 89). Esse fato parece ser evidente pelo esgotamento histórico das alternativas, A e B, – que seria a dicotomia da modernidade – dentro desta perspectiva filosófica, que o acompanha desde o início do texto e é reforçado quando, sintetizando seu próprio pensamento, sua própria e, ao que parece, única forma antropológica de conhecer, afirma que

> longe de tornar caducas as outras duas [concepções de mediação], leva a considerá-las, não como epistemologicamente concorrentes, mas como produções históricas, que respondem a interesses por uma ou outra dimensão da comunicação (DAVALLON, 2003, p. 23).

A produção histórica de que fala a citação tem um sesgo no sentido de Lander, ou de fragmentação ainda maior que os discursos modernos. Mesmo assumindo a existência de “outras duas” concepções, as vê, ainda que não concorrentes,

com existência própria e, por isso, não relacionadas com as condições de produção e apropriação de conhecimento e informação, chegando com isso a provocar uma distinção política ao afirmar que "respondem a interesses por uma ou outra dimensão da comunicação", como se assim pudesse evitar o choque.

Voltemos às preocupações com a *mediação cultural*, e chegaremos à última separação a que nos propomos analisar. O artigo de Davallon foi escolhido porque realiza, como já se sabe, um trabalho aprofundado que propõe uma revisão do conceito entre os anos de 1993 e 2003, o que lhe confere autoridade no tema, mas que, ao apresentar várias definições de *mediação cultural*, opera outras separações, mostrando possibilidades de definições reduzidas à atuação do profissional de mediação cultural àquele que atua no teatro, nas galerias de arte etc. Concebe assim *mediação cultural*:

> Pode ser definida, sem dúvida, a nível funcional: visa fazer aceder um público a obras (ou saberes) e a sua acção consiste em construir uma interface entre esses dois universos estranhos um ao outro (o do público e o, digamos, do objecto cultural) com o fim precisamente de permitir uma apropriação do segundo pelo primeiro. Mas, na prática, ela não deixa de cobrir coisas tão diversas como a prática profissional dos mediadores (de museu ou de património, por exemplo); uma forma de acção cultural por oposição à animação cultural; a construção de uma relação com a arte; produtos destinados a apresentar ou a explicar a arte ao público; etc. (DAVALLON, 2003, p. 4).

Aqui é onde as implicações políticas ganham relevância porque são pautadas nas separações que epistemologicamente dominam o texto e, como já vimos, vai

desde a cisão entre ciência e filosofia, do isolamento do mediador que ele chama de "terceiro" propondo sua neutralidade e as definições do termo *mediação*, onde se apoia. Restringe a ação de *mediador cultural* às profissões e dentro delas restringe ainda mais os campos de atuação deste. Se analisarmos socialmente, o resultado será o reforço da episteme do sujeito-individuo e a consequente não aceitação das diferenças, porque, na prática, supostamente seriam outras as necessidades que não podem ser compartilhadas, pois meu campo de visão e ação política é reduzido cada vez mais a *mim mesmo*.

Conclusões

Sem pretensões de fechamento do debate, até aqui as ideias expostas chegam ao ponto pretendido, qual seja, o de incitar outras possibilidades de pensar a *mediação cultural* e, por conseguinte, o de abrir à Ciência da Informação alternativas epistemológicas que conduzam à uma justiça nas relações humanas, que passam necessária e concomitantemente pelas questões do conhecimento.

Vale ressaltar novamente que a fragmentação promovida pela episteme que desvela as "mediações" como sendo neutras faz com que o outro, o diferente, que um dia foi o bárbaro, o subdesenvolvido ou em desenvolvimento, acabe assumindo o papel de objeto, sendo assim manipulado e dominado numa relação de poder.

Já a nossa perspectiva epistemológica é a de que quem media é o mundo, a partir e desde as relações e não o outro, e que o *mediador* é importante por carregar as expressões e formas culturais que entram em contato, em comunicação e

nos ajudam a in-formar, mas sem permitir a exploração/expropriação de um pelo outro, não importando quem, na relação, exerça poder de violar, evitando assim a noção de que um dos sujeitos da mediação é também potencial objeto de mediação, objeto manipulado, transfigurando seus aspectos culturais em mercadorias a serem vendidas na vitrine global do mercado, pois o que configura e dá sentido/significado à mercadoria é a episteme, o mundo de vida com suas possibilidades de conhecimento.

Deixamos, então, algumas perguntas para que as discussões possam ser estimuladas a seguir: só agora se consegue ver às outras culturas e outros modos/mundos de vida? Sendo assim, como poderíamos catalogar os séculos de ferrenha luta entre as resistências e tentativas de alternativas contra uma relação de poder violenta, de onde brotaram discursos que foram desde civilizados e não-civilizados, entre primeiro mundo e terceiro-mundo, e que não deixou de existir no nosso mundo "globalizado"? E, para finalizar, como a Ciência da Informação pode, em um lugar-comum onde as mediações geram cada vez mais dados, contribuir a in-formar, conduzindo assim a um protagonismo cultural dialógico?

Referências

BAUDRILLARD, Jean. *As estratégias fatais*. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.

DAVALLON, Jean. A mediação: a comunicação em processo? *Prisma*, n. 4, jun. de 2007, p. 3-36. Disponível em: <http://prisma.cetac.up.pt/A_mediacao_a_comunicacao_em_processo.pdf>.

DUSSEL, Enrique. *1492*: el encubrimiento del otro. La Paz: Plural, 1994.

______. *Filosofía de la liberación*. Bogotá: Nueva América, 1996.

______. *Filosofía de la cultura y la liberación*. México: UACM, 2006.

FANON, Frantz. *Piel negra, máscaras blancas*. Local: Casa de Las Américas, 2011.

LANDER, Edgardo. Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. In: o autor, Edgardo (Org.). *La colonialidad del saber*: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 11-40.

MORENO OLMEDO, Alejandro. *El aro y la trama*: episteme, modernidad y pueblo. Miami: Convivium, 2008.

PERROTTI, Edmir; PIERUCCINI, Ivete. Infoeducação: saberes e fazeres da contemporaneidade. In: LARA, Maria L. G. de; FUGINO, Asa; NORONHA, Dayse P. *Informação e contemporaneidade*: perspectivas. Recife: Néctar/Liber, 2008. p. 46-95.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, colonialismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *La colonialidad del saber*: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 201-246.

RETAMAR, Roberto Fernández. *Caliban*: apuntes sobre la cultura em nuestra América. México: Diogenes, 1974.

SANTOS, Boaventura de S. *Para descolonizar occidente*: más allá del pensamiento abismal. Buenos Aires: CLACSO, 2010.

BRINQUEDOTECA HOSPITALAR, DISPOSITIVO CULTURAL E TERAPÊUTICO

Simone Aparecida da Silva Farias[1]
Lourival Pereira Pinto[2]

Introdução

A escolha do tema foi movida pela preocupação com a manutenção de espaços de brincadeiras em unidade hospitalar, as denominadas brinquedotecas, onde o processo de sobrevivência fica relacionado à questão de poderes existentes nas instituições públicas. Isso porque, embora elas não possam ser consideradas elementos definitivos, propiciam reflexões sobre essa relação de poder imposta que não dialoga diante de questões que possam minimizar tensões ou construir relações bilaterais.

A não familiaridade com o direito de brincar da criança, anula a possibilidade de encontrar alternativas que

[1] Graduada em Licenciatura em Artes Visuais pela UFPE. Especialista em Mediação Cultural pelo DCI da UFPE.
[2] Doutor em Ciência da Informação pela USP. Professor Adjunto no DCI da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

possibilitem a aplicação da Lei[3] em sua forma integral**.** Um conhecimento mais aprofundado da legislação favoreceria não apenas às crianças como aos acompanhantes que, diante da possibilidade de serem inseridos nesse universo de brincadeira, poderiam ter os seus momentos de dor mais suportáveis. Embora várias pesquisas apontem para uma realidade que beneficia a situação dessas crianças durante o período de internamento, pouco é feito para manter esse espaço em atividade.

Em leituras complementares foi percebido que o processo de abertura com posterior fechamento de espaços dessa natureza não é algo tão incomum, visto que não é dada a devida atenção à lei que institui esse tipo de atividade lúdica dentro de unidades hospitalares que acolhem crianças em internamento.

A brincadeira e o brinquedo

Brincar é uma atitude tão antiga quanto à origem humana. De acordo com o Von Atzingen (2001), muitos brinquedos surgiram desde a antiguidade, sendo encontrado em tumbas de faraós e escavações pré-históricas. "Do Egito, herdamos o jogo da velha e as bolinhas de gude. Da china, o dominó, os cata-ventos e as pipas. Da Grécia e de Roma, pernas de pau e marionetes". (VON ATZINGEN, 2001, p. 19)

Percebe-se através dessa viagem pelo tempo que muitos brinquedos surgiram impulsionados por uma necessidade ou intenção histórico-cultural. A criança aprende com os

---

[3] Lei 11.104, de 21 de março de 2005: dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de binquedotecas nas unidades de saúde que oferecem atendimento pediátrico em regime de internação.

brinquedos, através desses dispositivos ela absorve elementos necessários para o seu desenvolvimento, passa a compreender as relações sociais aprendendo a viver de acordo com os costumes e a cultura a sua volta. Através do ato de brincar a criança reconhece o mundo em que vive e se reconhece como indivíduo.

Emerson Kapaz, no prefácio da referida obra destaca de forma bastante eficaz a importância do brincar na vida da criança: "Não podemos perder de vista que nossas crianças são, em grande parte de suas vidas, educadores e se relacionam com o mundo adulto pelo brincar, e que o fazem usando o brinquedo como instrumento". (VON ATZINGEN, 2001, p. 18).

O brinquedo, dessa forma, passa a ser um mediador muito importante na construção social. Deixado pelas gerações anteriores acaba por transmitir a marca desse grupo, impondo de certa forma, a maneira como as novas gerações podem se apropriar desse elemento cultural.

A brincadeira mediada pelo brinquedo produz novas possibilidades, que permite à criança construir um mundo novo a partir do que recebeu anteriormente. Von Atzingen (2001) observa que os caminhos percorridos pelo brinquedo nem sempre foram com a intenção da brincadeira, muitos surgiram com outros fins, passando posteriormente a brinquedo:

> Os papagaios aparecem na China mil anos antes de Cristo. Antes de ser um brinquedo, era um dispositivo de sinalização militar. A cor da pipa, o padrão da pintura e os movimentos no ar eram executados para comunicar códigos de mensagens entre os campos [...] (VON ATZINGER, 2001, p.99)

Nesse processo de apropriação, os objetos vão se transformando e sendo conduzidos de acordo com os anseios

e necessidades da época. Além da pipa, tantos outros brinquedos foram sendo herdados e transformados durante a história, muitas vezes mediados pelo adulto, que em grande escala influenciou a forma de brincar da criança. Percebe-se que existe uma intencionalidade na oferta desses elementos, que não se limita apenas em transmitir uma determina cultura, mas também ensinar.

Origem da brinquedoteca

Segundo o site binquenohosp.blogspot.com.br, a história conhecida sobre a brinquedoteca surge referenciada ao ano de 1934, em Los Angeles, nos Estados Unidos, onde o dono de uma loja de brinquedos queixa-se ao diretor da Escola Municipal, de que as crianças estavam roubando brinquedos. Para tentar solucionar o problema criou-se um serviço de empréstimo de brinquedos (Toy Libraries) como um recurso comunitário. Essa atitude se expandiu para a Europa, porém não especificamente com a função de empréstimo, mas ligada à orientação de crianças excepcionais e ao estímulo à aprendizagem.

Assim, nascem mais duas outras funções da Brinquedoteca: a educacional e a terapêutica. Em 1976, realizou-se em Londres o Primeiro Congresso sobre o assunto e, de acordo com Cunha (1997), o trabalho iniciado com o empréstimo de brinquedos tornava-se a cada dia mais abrangente. Já em 1987, no Congresso Internacional de Toy Libraries, no Canadá, questionou-se a adequação do nome Toy Libraries, visto que esta instituição já realizava outras funções, tais como apoio às famílias, orientação educacional, estímulo à socialização e resgate da cultura lúdica. (CUNHA, 1998).

No Brasil, a primeira brinquedoteca surgiu em 1981, na escola Indianápolis, em São Paulo, voltada para o ato de brincar, atendendo diretamente a criança. A professora Nylse Helena da Silva Cunha foi a principal responsável pelo surgimento dessa modalidade no Brasil e em 1984 criou a Associação Brasileira de Brinquedoteca (ABB).

Uma das características da brinquedoteca é preparar o espaço do *faz-de-conta* para a criança. Nesse espaço a ideia principal é valorizar as atividades lúdicas, estimulando o desenvolvimento global dessa criança. As brinquedotecas podem ser utilizadas em vários ambientes, atendendo a diversos públicos. Como por exemplo, em escolas, creches, universidades, hospitais, museus, clubes, comunidades, presídios, etc.

No caso sugerido pelo artigo em questão, o ambiente proposto é o hospitalar, onde a brinquedoteca tem como objetivo tornar a estada da criança menos traumatizante, o que contribui de forma positiva para a recuperação dos pacientes. Essas meninas e meninos encontram na brincadeira uma forma de divertimento, podendo até compreender melhor seu tratamento. Na Brinquedoteca a criança vivencia diversas atividades lúdicas. Na verdade elas passam a se conhecer melhor, a dominar suas angústias e a representar o mundo exterior, usando para isso o brinquedo.

De acordo com alguns estudos, o jogo ou a brincadeira é atividade voluntária e tem como característica fundamental o fato de ser livre, ter no *faz-de-conta* uma forma de representação de um desejo ou realidade.

A legalidade do direito de brincar

Brincar é um processo fundamental para o desenvolvimento da criança, é através da brincadeira que a criança explora o mundo em sua volta. A Lei /federal n.º 8.069, de 13 de julho de 1990 (ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente) no capítulo II, que se refere ao direito à liberdade, ao respeito e à dignidade, em seu artigo 16, inciso IV, fala sobre o direito de brincar, praticar esportes e divertir-se.

Dessa mesma forma a lei 11.104, de 21 de março de 2005, que dispões sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internamento, sancionada pelo Presidente da República Luiz Inácio da Silva, faz a seguinte abordagem:

> Art. 1º Os hospitais que ofereçam atendimento pediátrico contarão obrigatoriamente, com brinquedotecas nas suas dependências.
> Parágrafo único. O disposto no caput deste artigo aplica-se a qualquer unidade de saúde que ofereça atendimento pediátrico em regime de internação.
> Art. 2º Considera-se Brinquedoteca, para efeitos da Lei, o espaço provido de brinquedos e jogos educativos, destinado a estimular as crianças e seus acompanhantes a brincar.
> Art. 3º A inobservância do disposto no art. 1º desta Lei configura infração à legislação sanitária federal e sujeita seus infratores às penalidades prevista no inciso II do art. 10 da Lei nº 6.437, de 20 de agosto de 1977.
> Art. 4º Esta Lei entra em vigor 180 (cento e oitenta) dias após a data de sua publicação.

Segundo a pesquisa realizada através do artigo, "Reflexão sobe a Pedagogia Hospitalar em alguns hospitais da cidade do Recife: em respeito ao direito à educação da criança e do adolescente", direcionada para a questão do ensino pedagógico, observa também a brinquedoteca como elemento educativo, porém comprova que existe desconhecimento da lei tanto no que se refere à continuidade dos estudos da criança e adolescentes internados como no direito de brincar.

A legislação não prevê punição por falta de brinquedotecas em unidades hospitalares, que como alternativa podem manter apenas um arquivo de brinquedos, quando não for possível manter esse espaço. No caso do Barão de Lucena como é citado, existe o apoio do Barãozinho, que conta com o ajuda de voluntários. O mesmo não ocorreu no Hospital Geral de Areias que teve seu espaço construído, também com o apoio da Kibon, que doou cerca de 40 tipos de brinquedos novos em 2009, porém, fechou posteriormente em 2011 por ordens da coordenação médica da unidade, sem maiores explicações.

Dessa forma é possível perceber que não existe investimento público para a manutenção, controle, nem fiscalização desses espaços, o que dificulta ainda mais o cumprimento da lei.

A brincadeira mediada pelo brinquedo, um processo de desenvolvimento

O brincar faz parte do universo da criança, elas aprendem melhor e se socializam com facilidade, apreendem o espírito

de grupo, aprendem a tomar decisões e percebem melhor o mundo dos adultos.

De acordo com a pesquisa de Pinheiros (2007), para Vigotsky, a criança desde que nasce está em constante interação com os adultos que mediam sua relação com o mundo. Dessa forma a transmissão da cultura se concretiza na relação com o outro, justificando assim a teoria interacionista de Vygotsky. Os adultos transmitem sua cultura para a criança, atribuindo significado às condutas e aos objetos culturais que se formam ao longo da história.

Dentre esses objetos culturais o brinquedo é uma opção muito importante para o aprendizado da criança. Durante a brincadeira, ela atribui significados a esses dispositivos, e diante de um mundo imaginário reproduz situações construindo novos significados. Esse contato pode se dar tanto com o adulto como com outras crianças, dessa forma ela amplia sua rede social, e essa interação pode contribuir para formação dos processos psicológicos mais complexos.

A criança a partir do que absorve dessa interação constrói significados mais elaborados que a levam a perceber o mundo social em que vive. Através da brincadeira, a criança aprenderá a atuar numa esfera cognitiva e utilizará seus conhecimentos já adquiridos para construir novos conceitos. "Através do brinquedo realiza uma ação imaginária em que ela se envolve. [...], pois, brincando, a criança se comporta de maneira mais avançada do que nas atividades da vida real, [...]." (PINHEIRO, 2007).

Ainda dentro das observações da autora, Vygotsky, considera que a brincadeira do dia-a-dia colabora em grande escala para o desenvolvimento da criança. Para ele o desenvolvimento e a aprendizagem estão inter-relacionados

desde o primeiro dia de vida do individuo. Segundo ele, a brincadeira proporciona alterações das estruturas mentais, pois elas criam, representam e produzem muito do que veem. Construindo através do brinquedo novos saberes, importantes para sua aprendizagem.

Embora a necessidade de brincar seja algo comprovado historicamente, nem sempre ocorre a mediação necessária para envolver os indivíduos nesse processo:

Numa experiência como coordenadora, observei que várias professoras não tinham uma prática lúdica em sala de aula. Ao investigar o porquê desta ausência do brincar me deparei com argumentos como: 'eu não sei brincar' ou 'quando brincamos com essas crianças, elas ficam muito agitadas, por isso é melhor deixar na sala sem recreio'. (PINHEIRO, 2007)

Na observação de Pinheiro, vemos que o ato de brincar nem sempre é levado em conta por ser uma forma de aprendizado que leva a criança a experimentar não apenas os brinquedos, mas todo espaço relacionado àquele momento. Quando a criança brinca, ela se expõe mais, criando um mundo muito particular onde as informações fluem naturalmente, o que nem sempre é compreendido pelos mediadores desse processo cultural. Observa-se que a mediação ocupa um lugar de destaque, pois o mundo passa a ser significado pela criança que, como ser cultural, estabelece seus conhecimentos através da interação com o outro.

A brinquedoteca como dispositivo terapêutico

Como foi dito anteriormente, brincar faz parte do desenvolvimento cultural da criança, é algo familiar em sua

vida. A criança internada se vê num ambiente estranho, a situação em que se encontra deixa-a debilitada, a doença desanima e se não for estimulada, poderá ser privada de brincar, deixando de desenvolver as habilidades psicomotoras e afetivo-sociais esperadas em sua faixa etária.

A preocupação principal com a criança hospitalizada centra-se na doença, em tratá-la e curá-la. Essa situação faz com que os adultos acreditem que a criança é uma criatura frágil e que deve permanecer em repouso durante todo o período de tratamento, acreditando que isso facilitará a sua recuperação.

Porém, de acordo com o site da Secretaria de Saúde do Governo do Estado de São Paulo, em publicação feita pela Assessoria de Imprensa em janeiro de 2009, em pesquisa realizada através da Secretaria de Saúde no Hospital Infantil Cândido Fontoura, na zona leste de São Paulo, mostra que crianças e adolescentes que se divertem durante o período de hospitalização dormem melhor à noite. De acordo com estudo realizado com 330 internados na faixa etária compreendida entre 4 e 14 anos, observou-se que atividades de entretenimento nos hospitais reduzem o estresse dessas crianças e adolescentes, além de melhora o sono à noite.

O estudo foi realizado com metade dos internos participando de atividades na brinquedoteca. Em seguida esses pacientes foram submetidos a exames laboratoriais, onde amostras de urina foram coletadas para análise dos níveis de cortisol, hormônio ligado ao estresse. O que se constatou foi uma redução da concentração desse hormônio nos pacientes que estiveram envolvidos nas diversões, além do fato de dormirem melhor à noite. Por outro lado, observou-se também que as crianças que não participavam das brincadeiras,

dormiam mais durante o dia, o que para os pesquisadores apontava como uma forma de fuga ao estresse durante a internação.

Brincar é um instrumento simples, de baixo custo e adequado ao ambiente hospitalar. A melhora nos padrões de sono e a diminuição do estresse facilitam a recuperação e podem evitar o prolongamento da internação de crianças e pré-adolescentes, diz a terapeuta ocupacional Clarisse Potasz, coordenadora do estudo. (PONTES, 2013)

Para minimizar os efeitos da internação a brincadeira é uma forma de ocupação que permite que a criança retorne ao seu universo, distanciando-se por alguns instantes do local estressante e da situação de dor em que se encontra.

Esse local deve ser democrático, independentemente da enfermidade apresentada pela criança e deve ser dado a ela o direito de escolher, dentro de suas possibilidades de locomoção, se deseja ou não participar das atividades. Assim “em condição de internação a criança passa a ter um papel de submissão em relação aos cuidados e tratamento necessários, assumindo um papel passivo frente às atividades, pois tudo deve ser controlado". (SANTOS; MARQUES; PFEIFRER, 2006, p. 96).

Diante disso, a brinquedoteca passa a ser o único espaço de diversão, onde a criança poderá aliviar o estresse da rotina hospitalar. Os benefícios observados são vários, além de ampliar seus vínculos sociais, a criança percebe que mesmo dentro de limitações ela pode participar das brincadeiras. Através desse movimento lúdico a criança se revela de forma espontânea, podendo transformar a angústia do internamento em prazer.

Considerações finais

Infelizmente, o cumprimento da lei não é realizado em todas as unidades hospitalares com internamento voltado à criança e ao adolescente. A falta de incentivo principalmente no âmbito público descaracteriza uma lei que deveria ser cumprida primeiramente por esses órgãos. Uma alternativa que é sugerida na ausência de um profissional especializado, geralmente um terapeuta ocupacional, é ter um local de armazenamento dos brinquedos que poderão ser emprestados a exemplo das Toy Libraries, artifício criado no início da história da brinquedoteca, para propiciar às crianças um momento de brincadeira, já que elas não possuíam brinquedos.

Existem muitas pesquisas relativas a esse assunto, porém não se observa o mesmo movimento no que se refere à instalação desses dispositivos, que além de proporcionar o desenvolvimento e continuidade de uma atividade cultural, melhora de forma substancial a condição do paciente internado.

A brinquedoteca é um bem adquirido através da história, demonstrado pela sua urgência histórica, possibilitando o fortalecimento da cultura do brincar, processo importante no desenvolvimento da criança. Alguns autores acreditam que a brincadeira no espaço hospitalar deve ser livre, permitindo que a criança apenas relaxe durante a internação, claro que essa hipótese é válida, mas a intervenção de um profissional, como o terapeuta ocupacional ou o mediador pode proporcionar maior aproveitamento desse dispositivo.

O Brinquedista, mediador desse espaço, possui várias atribuições, mas a característica principal é gostar de brincar, ser inventivo, saber se relacionar não apenas com os

brinquedos prontos, mas ter a sensibilidade para criar novas possibilidades.

No Recife alguns espaços de brincadeira se mantêm em unidades de saúde a exemplo do Barão de Lucena, IMIP ou Oswaldo Cruz (GAC), o que não é algo fácil de realizar e a participação de voluntários é fundamental para manutenção do espaço.

Existe a necessidade de conscientizar não apenas a população, mas os profissionais de saúde para os benefícios proporcionados por esse dispositivo. A divulgação mais ampla da lei nas unidades de saúde através de informativos, e a mobilização dos profissionais responsáveis por esse processo de mediação pode favorecer o crescimento de brinquedotecas no Estado de Pernambuco e no Brasil.

Referências

BRINQUEDOTECA Hospitalar: pedagogia hospitalar. Disponível em: <http://brinquenohosp.blogspot.com.br/2011/07/pedagogiahospitalar.html>.

CUNHA, N. H. S. A brinquedoteca brasileira. In: SANTOS, M. P. *Brinquedoteca*: o lúdico em diferentes contextos. Petrópolis: Vozes, 1997.

DIVERSÃO em hospital reduz estresse de crianças e pré-adolescentes. Disponível em: <http://www.saude.sp.gov.br/ses/noticias/2009/janeiro/diversao-em-hospital-reduz-estresse-de-criancas-e-pre-dolescentes>.

PINHEIRO, Rosangela de F. H. Um olhar do brinquedo numa perspectiva vigotskiana. *Revista da ABP*, São Paulo, fev. 2007. Disponível em: <http://www.abpp.com.br/artigos/73.htm>.

PONTES, Ana P. Brincar em hospitais reduz estresse de crianças e adolescentes. *Revista Crescer*. Disponível em: <http://revistacrescer.globo.com/Revista/Crescer-/0,,EMI21401-117326,00.html>.

SANTOS, Camilla A., MARQUES, Eliana M., PFEIFER, Luzia I. A brinquedoteca sob a visão da terapia ocupacional: diferentes contextos. *Caderno de Terapia Ocupacional da UFSCar*, São Paulo, p. 91-102, fev., 2007.

SILVA, Milena L.; REIS, Priscila de S. A.; OLIVEIRA, Ana C. S. B. de. *Reflexão sobre a Pedagogia Hospitalar em alguns Hospitais da cidade do Recife*: em respeito ao direito à educação da criança e do adolescente. Pernambuco, 2009. Disponível em: <http://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2009.1/reflexo%20sobre%20a%20pedagogia%20hospitalar%20em%20alguns%20hospitais%20da.pdf>.

VON ATZINGEN, Maria C. *A História do brinquedo*: para as crianças conhecerem e os adultos se lembrarem. São Paulo: Alegro, 2001.

Diego Salcedo em show com a banda FourPigs

Para que serve uma biografia, afinal? A minha ação foi organizar os conteúdos escritos, em 2012, pelos mediadores que refletiram, debateram e agiram no decorrer do curso de Especialização em Mediação Cultural, inédito no Brasil, realizado pelo Departamento de Ciência da Informação da Universidade Federal de Pernambuco. O curso teve como Coordenador o Prof. Lourival Pereira Pinto e como Vice-Coordenadora a Profa. Celly de Brito Lima e contou, também, com os serviços administrativos de Tereza de Fátima C. de Brito. A capa e a contracapa desse livro foram elaboradas pelo Prof. Hélio Pajeú. Ao meu respeito registro que surfar esta onda foi gratificante. Obrigado aos envolvidos, colegas e familiares. Boa leitura. É isso.

Diego Andres Salcedo, Recife, 2016.
E-mail: salcedo.da@gmail.com

ISBN 978-85-7993-313-4